Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9570653
Centre d'intérêt : 260

Légaré, Diane.

Modèles de gestion des services d'adaptation scolaire hors du Québec / par Diane Légaré. -- [Trois-Rivières?] : D. Légaré, 1993.
viii, 97 f. ; 28 cm

Résumé : f. vii-viii. "Rapport d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la Maîtrise en administration publique". Bibliogr. : f. 93-97.

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Adaptation scolaire * Education spéciale * Services * Gestion * Modèle * Système scolaire * Législation scolaire * Revue de la documentation * Etude comparative * Education préscolaire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Commission scolaire de Trois-Rivières * Suède * Norvège * Ontario * Etats-Unis * Australie * Allemagne

Ce projet a comme mandat de présenter à la Commission scolaire de Trois-Rivières des modèles de gestion des services d'adaptation scolaire d'autres provinces canadiennes et d'autres pays de façon à pouvoir choisir le cadre organisationnel le mieux adapté à sa situation actuelle. Essentiellement documentaire, l'étude met en parallèle la législation scolaire, les services offerts aux élèves en difficulté et les possibilités d'adaptation des modèles suédois, norvégien, ontarien, américain, australien et allemand. Les modèles de services offerts par les pays scandinaves, l'Ontario et les Etats-Unis semblent les plus facilement adaptables mais ils soulèveront des résistances en raison de leurs conséquences financières.

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

MODÈLES DE GESTION DES SERVICES D'ADAPTATION SCOLAIRE HORS DU QUÉBEC

par

Diane Légaré
1986-1990

RAPPORT D'INTERVENTION PRÉSENTÉ À L'ÉNAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Trois-Rivières
Mai 1993

INT
1344

SOUTENU
Le 3 Juin 1993 à Trois-Rivières

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

MODÈLES DE GESTION DES SERVICES D'ADAPTATION SCOLAIRE HORS DU QUÉBEC

par

BIBLIOTHÈQUE
ENAP-MONTRÉAL

Diane Légaré
1986-1990

RAPPORT D'INTERVENTION PRÉSENTÉ À L'ÉNAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Trois-Rivières
Mai 1993

75-70653

REMERCIEMENTS

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à son directeur académique, Monsieur Gérard Éthier, qui a maintes fois réajusté le champ de cette recherche, à M. Jean Collins, mandant de la Commission scolaire de Trois-Rivières, pour sa curiosité professionnelle et sa grande ouverture; à Mme Louise Poirier, pour sa patience et le soin particulier qu'elle a mis à la rédaction du document.

AVANT-PROPOS

Le rapport d'intervention de l'ENAP est une activité obligatoire à l'obtention de la Maîtrise en administration publique de l'ENAP. Il est l'aboutissement d'une démarche faite auprès d'un organisme public dans le but d'apporter une solution à un problème de nature administrative. Ce rapport est déposé et accepté par l'École nationale d'administration publique et l'organisme mandataire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS		ii
AVANT-PROPOS		iii
TABLE DES MATIÈRES		iv
LISTE DES FIGURES		vi
SOMMAIRE		vii
1.	INTRODUCTION	1
2.	DÉFINITION DU PROBLÈME	4
2.1	Historique	5
2.2	Situation organisationnelle	6
2.3	Formulation du problème	6
2.4	Importance du sujet	7
2.5	Objectifs spécifiques	9
3.	CADRE CONCEPTUEL	12
4.	MÉTHODOLOGIE	23
5.	ANALYSE DES DONNÉES	27
5.1	Les services aux élèves en difficulté à la Commission scolaire de Trois-Rivières	28
5.2	Les services aux élèves en difficulté dans le système scolaire suédois	36
5.3	Les services aux élèves en difficulté dans le système scolaire norvégien	46

5. ANALYSE DES DONNÉES (suite)

5.4 Les services aux élèves en difficulté dans le système scolaire ontarien 53

5.5 Les services aux élèves en difficulté dans le système scolaire américain 60

5.6 Les services aux élèves en difficulté dans le système scolaire australien 69

5.7 Les services aux élèves en difficulté dans le système scolaire allemand 73

5.8 Synthèse des modèles d'organisation 76

6. RECOMMANDATIONS 86

7. CONCLUSION 90

BIBLIOGRAPHIE 93

LISTE DES FIGURES

A. Le système en cascade page 18

B. Modèle explicatif du cheminement de la loi de l'éducation page 19

C. Structure administrative Système scolaire suédois page 37

SOMMAIRE

De récentes modifications dans sa structure organisationnelle forcent la Commission scolaire de Trois-Rivières à rechercher de nouveaux modes d'organisation pour ses services d'adaptation scolaire. Cet organisme est en quête d'information sur la planification et l'organisation des services aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage utilisés hors du Québec. Les modèles de services recherchés doivent maintenir l'élève en difficulté dans le cadre scolaire le plus normal possible et lui garantir une éducation de qualité.

Cette recherche est essentiellement documentaire et met en parallèle les systèmes scolaires suédois, norvégien, ontarien, américain, australien et allemand. Les comparaisons portent sur la loi du ministère de l'Éducation du pays concerné, les services qu'il offre aux élèves en difficulté et les possibilités d'adaptation du modèle aux structures de la Commission scolaire de Trois-Rivières.

L'étude de ces divers systèmes éducatifs révèle l'omniprésence du système en cascade, système qui hiérarchise les services à l'élève de la classe régulière à l'école spéciale. Les pays qui présentent des services d'aide efficaces pour l'élève en difficulté d'apprentissage semblent réduire de plus en plus le nombre d'échelons de leur système en cascade au profit du développement de services connexes à la classe régulière.

Ce sont les pays scandinaves, l'Ontario et les États-Unis qui présentent le plus de rentabilité pour la Commission scolaire de Trois-Rivières. Ils offrent des services spécialisés en classe régulière auprès de l'élève en difficulté, ils possèdent une formule plus souple de la classe spéciale, ils utilisent des pédagogies différenciées satisfaisant ainsi le style cognitif des élèves et ils modifient leur mode d'évaluation.

Ces différents aménagements sont adaptables à l'organisation de la Commission scolaire de Trois-Rivières mais ils soulèveront des résistances tant individuelles que collectives, tant syndicales qu'administratives, en raison notamment de leurs conséquences financières.

1. INTRODUCTION

1. INTRODUCTION

En juillet 1991, la Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges cesse d'exister et fait place à quatre commissions scolaires intégrées. Une commission scolaire intégrée signifie que le nouvel organisme scolaire prend en charge les secteurs préscolaire, primaire et secondaire de son territoire (M.E.Q., 1982). Auparavant, une commission scolaire régionale gérait le secteur secondaire et une commission scolaire locale s'occupait des secteurs préscolaire et primaire. Ce processus d'intégration des enseignements se vit à la grandeur du Québec. Les nouvelles commissions scolaires intégrées voient non seulement leur découpage territorial modifié mais acquièrent aussi de nouvelles structures administratives, un nouveau partage des clientèles scolaires et des ressources humaines et financières. L'intégration veut apporter une plus grande autonomie aux commissions scolaires et faciliter la prise de décision par la réduction du nombre d'intervenants. Cependant, l'intégration peut entraîner une réduction de personnel car on ne regroupe pas seulement les élèves des commissions scolaires mais aussi le personnel. Dans certains secteurs, s'il y a dédoublement des postes de travail, on verra diminuer le nombre de professionnels.

Malgré ces modifications, la Commission scolaire de Trois-Rivières espère maintenir la qualité de ses services. Elle a pu faire la preuve de sa viabilité pédagogique et financière (Commission scolaire de Trois-Rivières, 1988). C'est dans

le cadre de ce changement global que les services d'adaptation scolaire, auparavant régionalisés, sont modifiés. La Commission scolaire de Trois-Rivières souhaite connaître différents modèles de gestion des services d'adaptation scolaire pour l'aider à prendre une décision éclairée dans sa nouvelle organisation.

C'est le mandat qu'elle nous confie : lui présenter des modèles de gestion des services d'adaptation scolaire de d'autres provinces canadiennes et d'autres pays de façon à pouvoir choisir le cadre organisationnel le mieux adapté à sa situation actuelle. Les objectifs généraux de l'étude sont : faire connaître les services offerts aux élèves en difficulté hors du Québec et fournir des informations sur leur gestion, principalement leur planification et leur organisation.

2. DÉFINITION DU PROBLÈME

2. DÉFINITION DU PROBLÈME

2.1. Historique

La Commission scolaire de Trois-Rivières a toujours la préoccupation d'offrir à ses élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire des services de qualité. Devant l'effort collectif entrepris pour renouveler les structures, elle se doit de s'attarder à la question des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ces élèves présentent un handicap physique ou sensoriel, une déficience intellectuelle, un trouble de la conduite ou du comportement ou un trouble d'apprentissage (M.E.Q., 1990a). En raison de leurs difficultés, ces élèves nécessitent des services d'éducation ou de rééducation spéciaiisés. C'est aux commissions scolaires qu'incombe la responsabilité première d'offrir ces services. Lorsqu'elles ne disposent pas des ressources nécessaires à cette fin, elles doivent conclure des ententes avec d'autres commissions scolaires. C'est pourquoi les services d'adaptation scolaire étaient avant régionalisés à la Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges : les quatre commissions scolaires constituantes regroupaient leurs clientèles spéciales et supportaient les coûts supplémentaires.Il s'agit de la Commission scolaire de Trois-Rivières, la Commission scolaire de Grandpré (Louiseville), la Commission scolaire de Cap-de-la-Madeleine et la Commission scolaire De Chavigny (Trois-Rivières-Ouest). Le processus d'intégration des enseignements fait en sorte que chaque commission scolaire intégrée rapatrie ses secteurs préscolaire, primaire et secondaire avec sa clientèle en difficulté. Elle a donc plus souvent à répondre seule

à ces différents besoins quand la régionalisation diminue.

2.2 Situation organisationnelle

La Commission scolaire de Trois-Rivières participe donc avec les autres commissions scolaires de l'ex-territoire de la Commission scolaire régionale à une révision des services régionalisés en adaptation scolaire. Lorsqu'un service est régionalisé, il est offert à un seul endroit sur le territoire par le biais d'ententes de scolarisation entre les commissions scolaires (ex. : une seule classe spéciale pour les déficients auditifs provenant de tout le territoire). L'intégration modifie ces règles de fonctionnement : certains services deviennent la responsabilité d'une seule commission scolaire locale intégrée, alors que d'autres services demeurent régionalisés en raison du faible nombre d'élèves concernés. La commission scolaire qui déléguait à d'autres organismes l'organisation de ces mesures spéciales rapatrie les services qu'elle peut assumer, compte tenu de ses ressources.

Dans une commission scolaire locale, la baisse de clientèle peut provoquer une hausse importante des coûts des services particuliers ou l'obligation de cesser les services. Donc, le modèle régional des services d'adaptation scolaire est à repenser autant que la variété des services offerts localement.

2.3 Formulation du problème

La structure actuelle, traditionnellement fondée sur la notion de catégories de clientèles, devient inappropriée. On ne peut continuer à offrir une aide

particulière pour chaque handicap, notamment en raison de la faiblesse numérique de certaines clientèles et de leur éparpillement géographique. L'évolution des modèles de gestion de la clientèle en adaptation scolaire et la volonté de la commission scolaire de se conformer à la nouvelle politique d'aide à l'élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage (Commission scolaire de Trois-Rivières, 1990) sont autant de facteurs qui l'amène à rechercher de nouvelles hypothèses d'organisation des services.

La recherche va tenter de résoudre la discordance entre le modèle actuel et la réalité perçue. Il est vrai que la situation n'est pas en soi «problématique», mais l'administrateur étant appelé à prendre des décisions, il aime avoir plus d'information en main. Et il y a peu d'information sur ce sujet disponible pour les administrateurs de la Commission scolaire de Trois-Rivières : le ministère de l'Éducation en possède peu, de même que sa Direction régionale concernée. On ne possède pas non plus ces informations, du moins de manière organisée, au module d'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et la Commission scolaire de Trois-Rivières n'a pas accès facilement à ces données. Le problème demande donc une recherche.

2.4 Importance du sujet

Les élèves en difficulté d'apprentissage représentent de 10 à 12 p. 100 des jeunes d'âge scolaire (M.E.Q., 1990b). À la Commission scolaire de Trois-Rivières, le budget des services d'adaptation scolaire s'élève à 7 millions par rapport

au budget global de 48 millions (Commission scolaire de Trois-Rivières, 1991). Il y a donc une part importante du budget allouée à ces services. Le rationnel économique prend d'autant plus d'importance dans le contexte actuel des coupures de 100 millions annoncées par le ministère de l'Éducation du Québec au printemps 1991. On note partout le désir d'utiliser les ressources de façon à maximiser la valeur des services rendus. Malgré les restrictions budgétaires, c'est avant tout le bien-être de l'enfant, énoncé dans la Loi de l'instruction publique (L.Q., 1988, chapitre 84) et la politique locale d'adaptation scolaire (Commission scolaire de Trois-Rivières, septembre 1990) qui donne leur importance aux services d'adaptation scolaire et doit guider leur implantation. Dans un service public comme le système scolaire, ce sont les besoins de l'enfant qui doivent orienter le système et non les commodités administratives.

Notons que le nombre d'enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a connu un accroissement significatif depuis l'adoption de la politique ministérielle en 1978 (M.E.Q., 1978). La désinstitutionnalisation des établissements de santé et de réadaptation, les droits des personnes handicapées, un meilleur dépistage des difficultés d'apprentissage ne sont que quelques facteurs pouvant expliquer cet accroissement. En lui-même, le nombre important d'enfants en difficulté vaut amplement les efforts déployés pour l'amélioration des services.

N'oublions pas que le Canada a le plus haut taux de décrocheurs parmi les pays industrialisés (30 %), ce qui cause une grande perte sociale et économique.

Au Québec, plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage se retrouvent au rang des décrocheurs. On peut se demander combien d'élèves, parmi les 30 % qui ne terminent pas le secondaire, ont des déficiences ou ont éprouvé des difficultés que des services encore meilleurs auraient permis de compenser (M.E.Q., 1990a).

2.5 Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de l'étude sont 1) présenter des modèles de gestion des services d'adaptation scolaire hors Québec : apporter de l'information sur la nature des services, leur planification et leur organisation 2) identifier avec précision les populations cibles pour s'assurer que les services recherchés s'adressent bien à l'élève handicapé et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) tel qu'il a été défini au Québec 3) étudier la loi du ministère de l'éducation de chaque pays concerné car c'est d'elle dont les organismes scolaires dépendent et à partir de laquelle ils construisent leurs modèles de services.

Étant donné la mission de l'organisme scolaire, c'est-à-dire offrir une éducation de qualité à tous les enfants, la planification des services particuliers à la Commission scolaire de Trois-rivières doit reposer sur une analyse précise de la situation en adaptation scolaire et des facteurs qui auront une influence sur la prochaine année scolaire : les fluctuations du nombre d'élèves, les services régionalisés et dérégionalisés, le nombre d'élèves en difficulté, leurs besoins particuliers, le personnel enseignant spécialisé disponible, les ressources matérielles et financières, les modifications législatives en regard de l'intégration de l'EHDAA,.... Cette analyse

permet de cerner des objectifs et d'élaborer des plans d'action adaptés aux spécificités de l'adaptation scolaire et aux réalités du contexte éducatif. La planification inclut donc la prévision et la programmation (Miller, 1985).

Pour que cette programmation contribue à la réalisation de la stratégie, le gestionnaire doit mettre au point des mécanismes de fonctionnement qui donnent un encadrement aux activités. C'est le plan d'action, le comment dans tous les détails concrets et prévisibles. Ainsi le responsable de l'adaptation scolaire doit articuler les ressources dont il dispose : des personnes, du matériel, de l'argent et du temps. Les activités journalières et continues dans l'école se réalisent grâce à une gamme de programmes coordonnés. L'étude de la planification et de l'organisation (de l'analyse jusqu'à la réalisation des services), éléments essentiels du système de gestion, nous permettra d'intégrer les informations retrouvées dans d'autres modèles de gestion scolaire.

L'enjeu principal de cette recherche est donc d'acquérir de nouvelles connaissances sur la gestion des services d'adaptation scolaire, ces connaissances étant destinées à être utilisées par l'administrateur dans sa prise de décision. Dans cette optique, on peut penser que les résultats de ce travail peuvent être utiles non seulement aux gestionnaires de la Commission scolaire de Trois-Rivières, mais à tout administrateur scolaire au Québec.

On peut déjà penser que les organismes scolaires qui ont résolu le

problème de la diminution de clientèle ou de sa répartition géographique et ceux qui adoptent l'intégration des élèves handicapés offriront un modèle de gestion plus rentable pour la Commission scolaire de Trois-Rivières. De même, les organismes scolaires qui fonctionnent avec l'approche globale dite «de service» seront plus adaptables à la structure administrative actuelle de la Commission scolaire de Trois-Rivières que ceux qui catégorisent encore beaucoup leur clientèle et compartimentent leurs services. On peut aussi s'attendre à ce que les pays où le contexte social et les lois du travail ressemblent à ceux du Québec aient des structures scolaires plus faciles à comparer. Enfin, il se peut que l'âge d'admissibilité à la scolarisation obligatoire influence le type de services offerts.

3. CADRE CONCEPTUEL

3. CADRE CONCEPTUEL

La commission scolaire est la base d'organisation du réseau public d'enseignement. La commission scolaire est un corps administratif légalement constitué dont les membres, appelés commissaires, sont élus pour régir les écoles publiques (M.E.Q., 1989). La finalité essentielle de tout système scolaire étant le développement de l'élève, la Loi sur l'instruction publique (L.Q., 1988, chapitre 84) énonce les droits des élèves aux services éducatifs définis par les régimes pédagogiques établis par le gouvernement. Voici ceux qui nous concernent plus particulièrement : toute personne a droit à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire; toute personne a aussi droit, dans le cadre des services offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers; l'âge d'admissibilité à l'éducation préscolaire est fixé à 5 ans; l'âge d'admissibilité à l'enseignement primaire est fixé à 6 ans.

Cette loi bonifie et clarifie les droits des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. À ces élèves, la loi garantit le droit à l'adaptation à leurs besoins particuliers des services éducatifs communs à l'ensemble des élèves. Elle fait même obligation au directeur d'école d'adapter un plan d'intervention qui corresponde aux besoins propres de cet élève.

Bien que les besoins et les caractéristiques propres à chaque élève en

difficulté ou handicapé appellent une planification individualisée de l'intervention, des caractéristiques communes à l'ensemble des élèves présentant une même déficience permettent au ministère de l'Éducation de définir de grandes catégories aux fins de la planification globale des services éducatifs par la commission scolaire. Ces catégories sont également utilisées pour le financement des commissions scolaires. Les catégories retenues par le Ministère pour l'identification des EHDAA et aux fins de l'organisation générale des services à leur intention sont les suivantes :

1- Difficultés légères d'apprentissage

2- Difficultés graves d'apprentissage

3- Troubles de conduite ou de comportement

4- Déficience intellectuelle légère

5- Déficience intellectuelle moyenne

6- Déficience intellectuelle profonde

7- Déficience motrice légère

8- Déficience motrice grave

9- Déficience organique

10- Déficience visuelle

11- Déficience auditive

12- Élèves handicapés par des troubles sévères de développement : audimutité, autisme ou troubles de l'ordre de la psychopathologie

13- Déficiences multiples

(M.E.Q., 1992a)

En accord avec l'énoncé de politique du ministère de l'Éducation (M.E.Q., 1979), la Commission scolaire de Trois-Rivières veut assurer à tous ses élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage des services éducatifs de qualité, dans le cadre le plus normal possible, pour leur préparer une insertion harmonieuse dans la société (Commission scolaire de Trois-Rivières, sept. 1990). Sa politique d'aide à l'élève reconfirme le droit à l'éducation de 5 à 18 ans, ou 21 ans dans le cas d'une personne handicapée.

Les principaux éléments de cette politique d'aide portent sur l'accessibilité à l'école publique, à une éducation de qualité adaptée aux besoins de l'élève et dans le cadre le plus normal possible. La Commission s'engage à conclure des ententes avec d'autres commissions scolaires si elle ne peut offrir des services adéquats à certains élèves; la Commission organise des services éducatifs appropriés aux besoins des élèves handicapés de 5 à 21 ans; elle effectue des aménagements nécessaires pour éliminer les barrières architecturales dans les écoles; elle assure aussi à tout élève handicapé, un transport sécuritaire et adapté à ses besoins.

Pour adapter l'enseignement aux besoins des élèves en difficulté, la Commission met sur pied des services éducatifs destinés aux enfants de 4 ans vivant en milieu économiquement faible; elle assure le dépistage des enfants de niveau préscolaire ayant des troubles de vision, d'audition, de langage ou d'apprentissage; elle réalise des programmes d'activités des services complémentaires comme la psychologie, l'orthophonie, la psychoéducation; elle organise des cours à domicile et

En accord avec l'énoncé de politique du ministère de l'Éducation (M.E.Q., 1979), la Commission scolaire de Trois-Rivières veut assurer à tous ses élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage des services éducatifs de qualité, dans le cadre le plus normal possible, pour leur préparer une insertion harmonieuse dans la société (Commission scolaire de Trois-Rivières, sept. 1990). Sa politique d'aide à l'élève reconfirme le droit à l'éducation de 5 à 18 ans, ou 21 ans dans le cas d'une personne handicapée.

Les principaux éléments de cette politique d'aide portent sur l'accessibilité à l'école publique, à une éducation de qualité adaptée aux besoins de l'élève et dans le cadre le plus normal possible. La Commission s'engage à conclure des ententes avec d'autres commissions scolaires si elle ne peut offrir des services adéquats à certains élèves; la Commission organise des services éducatifs appropriés aux besoins des élèves handicapés de 5 à 21 ans; elle effectue des aménagements nécessaires pour éliminer les barrières architecturales dans les écoles; elle assure aussi à tout élève handicapé, un transport sécuritaire et adapté à ses besoins.

Pour adapter l'enseignement aux besoins des élèves en difficulté, la Commission met sur pied des services éducatifs destinés aux enfants de 4 ans vivant en milieu économiquement faible; elle assure le dépistage des enfants de niveau préscolaire ayant des troubles de vision, d'audition, de langage ou d'apprentissage; elle réalise des programmes d'activités des services complémentaires comme la psychologie, l'orthophonie, la psychoéducation; elle organise des cours à domicile et

à l'hôpital pour les élèves malades; elle établit des mesures spéciales d'accueil et de soutien linguistique pour les enfants immigrants.

La Commission assure également la réalisation d'activités de perfectionnement pour habiliter les intervenants à répondre adéquatement aux besoins des EHDAA. Elle organise des mesures d'appui dans toutes les écoles : la récupération pédagogique, les cours d'été et l'accès à des services d'aide pédagogique ou orthopédagogique.

La Commission préconise l'intégration scolaire comme le moyen privilégié pour réaliser l'insertion sociale des élèves handicapés ou en difficulté. L'intégration scolaire, définie comme le maintien de l'enfant dans son milieu naturel pour sa scolarisation, est une problématique mondiale à l'heure actuelle et la façon dont on en traite dans un pays influence beaucoup le type de services qu'on y reçoit. Au Québec, on reconnaît l'école de quartier et la classe régulière comme le milieu privilégié des services éducatifs. Quand les services de la classe régulière ne peuvent répondre adéquatement aux besoins de l'enfant, on prévoit d'autres options comme la classe spéciale ou l'école spécialisée. Mais avant de retirer l'enfant de sa classe, on a recours à plusieurs mesures intermédiaires. Cette formule se nomme le «système en cascade» (M.E.Q., 1976). La figure A illustre ce modèle intégré d'organisation des mesures spéciales. Dans le but de maintenir le plus possible l'enfant en difficulté dans le réseau de l'enseignement régulier et de mettre à sa

disposition des moyens d'intervention, on prévoit une suite de mesures spéciales d'enseignement. Cette série de mesures complémentaires est ordonnée de la plus simple à la plus complexe. La figure A illustre les diverses mesures spéciales et leur intensification graduelle en fonction des besoins de l'enfant.

Au premier niveau, l'enfant fréquente la classe régulière sous la responsabilité d'un pédagogue régulier. Si l'enfant éprouve des difficultés, le second niveau offre à l'enseignante le recours à une personne-ressource spécialisée. Au niveau 3, l'action du service-ressource s'exerce aussi auprès de l'enfant. L'intervention du spécialiste en troubles d'apprentissage ou de comportement s'inscrit dans un travail avec le pédagogue de la classe régulière que fréquente l'enfant.

Si les difficultés de l'élève l'exigent, l'enfant a accès temporairement à une classe-ressource placée sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé. Fréquentant toujours sa classe régulière, l'enfant en difficulté se rend dans cette classe pour des périodes spécifiques de rééducation suivant un horaire établi conjointement par l'enseignant spécialisé et l'enseignant régulier.

Au niveau 5, l'enfant fréquente une classe spéciale lorsque la gravité de ses difficultés ne lui permet plus de suivre la majeure partie des activités d'une classe régulière. La classe spéciale permet l'intensification et la continuité des mesures rééducatives que l'enfant requiert. Il continue toutefois de participer aux activités générales de l'école régulière dans laquelle la classe est située.

Figure A

LE SYSTÈME EN CASCADE

NIVEAU 1 *Classe régulière avec l'enseignant régulier*
NIVEAU 2 *Classe régulière avec service-ressource à l'enseignant*
NIVEAU 3 *Classe régulière avec service-ressource à l'enseignant et à l'enfant*
NIVEAU 4 *Classe régulière avec participation de l'enfant à une classe-ressource*
NIVEAU 5 *Classe spéciale dans l'école régulière, avec participation aux activités générales de l'école*
NIVEAU 6 *École spéciale*
NIVEAU 7 *Enseignement à domicile*
NIVEAU 8 *Enseignement à l'intérieur d'un centre hospitalier*

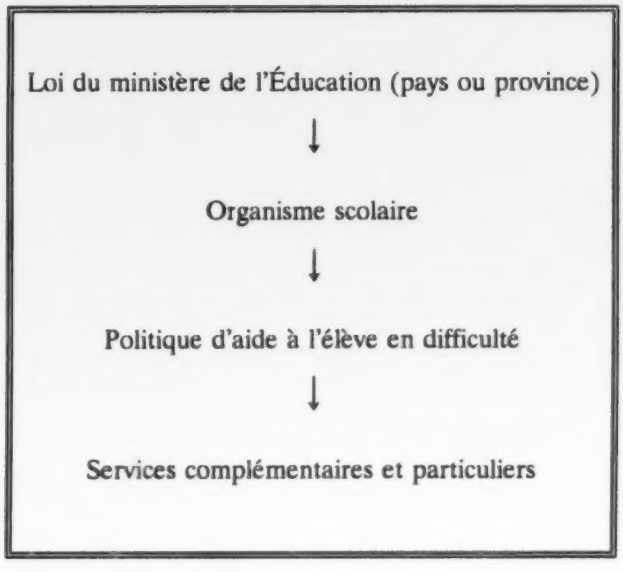
Adapté de M.E.Q., Rapport du Comité provincial de l'enfante inadaptée (COPEX), 1976, p. 637.

Le niveau 6 constitue l'école spéciale et le dernier recours pour les enfants lourdement handicapés. Les niveaux 7 et 8, où l'on dispense l'enseignement à domicile ou en centre hospitalier, sont des mesures exceptionnelles. De la base au sommet, les progrès de l'enfant se traduisent par des mesures de moins en moins spéciales, de plus en plus normalisantes. Ce système permet diverses adaptations locales selon les besoins de la clientèle et les conditions de la Commission scolaire.

Toutes les notions qui précèdent découlent finalement de la loi ministérielle, point de départ de tous les services offerts en milieu scolaire. Le modèle fonctionnel suivant illustre de manière fort simple le cheminement de la réglementation.

Figure B

Modèle explicatif du cheminement de la loi de l'éducation



Au Québec, nous avons vu que la Loi de l'instruction publique oblige la commission scolaire à offrir l'enseignement à tout élève. La commission scolaire doit donc définir sa politique d'aide à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Elle doit élaborer les services qu'elle peut lui offrir et conclure des ententes satisfaisantes avec d'autres commissions scolaires pour ceux qu'elle ne peut mettre sur pied. Elle doit procéder ensuite au dépistage et à l'évaluation des élèves, à leur regroupement et à l'embauche du personnel enseignant, professionnel et technique nécessaire. Elle organise le soutien matériel et pédagogique exigé par certains élèves handicapés et finance le tout selon les normes du ministère de l'Éducation. Ces services complémentaires et particuliers sont offerts à l'élève d'après la structure du système en cascade déjà présenté.

Si l'on veut comparer efficacement ce modèle de gestion, il faudra pour chaque pays, connaître la loi de son ministère de l'éducation et ce à quoi elle oblige l'organisme scolaire en regard de l'élève handicapé ou en difficulté. Si la loi n'oblige pas l'organisme à répondre aux besoins de ces élèves, il est évident que le modèle de services sera très différent.

Il faut ensuite s'assurer de la définition que cet organisme scolaire donne à l'élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage et comment il catégorise ces différents handicaps. Il faut être certain de s'adresser à des clientèles semblables.

Enfin, on doit examiner les types de regroupement des élèves et quelles

ressources professionnelles leur sont attribuées. Il faut rechercher dans leur politique d'aide leurs normes d'organisation, l'éventail des services offerts et leurs critères d'accessibilité.

Ces informations, une fois recueillies dans la littérature, peuvent se greffer au modèle présenté et faire en sorte que l'on puisse suivre le cheminement de la réglementation ministérielle jusqu'aux services à l'élève.

Le modèle du processus de la figure B permet de comparer des systèmes scolaires entre eux. La comparaison peut être poussée plus en détail si l'on greffe à ce modèle le système en cascade. Celui-ci, en prolongeant le modèle général, permet de poursuivre l'étude des modèles étrangers en détaillant les services particuliers à l'élève. Il permet de passer du niveau administratif du modèle de processus au niveau pratique de l'intervention auprès de l'élève.

On sait que le ministère de l'Éducation du Québec demande aux commissions scolaires de garder le plus possible l'enfant dans la classe régulière, donc à demeurer aux niveaux élevés (1-2) du système en cascade. C'est ce que prescrivent les lois sur l'intégration sociale des personnes handicapées ou en difficulté. Or, on sait que plusieurs pays sont en avance sur ce point et pratiquent depuis longtemps l'intégration scolaire par l'abolition des classes et des écoles spéciales. Ceci signifie que normalement, en comparant les modèles de services, nous devrions situer ces pays dans les niveaux supérieurs du système en cascade. Leurs modèles de

services peuvent peut-être servir d'exemple à la Commission scolaire de Trois-Rivières dans ses efforts de maintien de l'enfant dans le cadre le plus normal possible.

4. MÉTHODOLOGIE

4. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche est surtout documentaire. Elle nécessite l'étude des documents relatifs à l'éducation spécialisée dans les provinces et les pays de notre échantillon. Celui-ci se compose d'abord de pays scandinaves : la Suède, caractérisée par un système d'éducation primaire sans évaluation et la Norvège, à cause de la réputation de son système scolaire sans échec. Vient ensuite la province voisine du Québec, l'Ontario, en majorité anglophone mais avec une section francophone et qui présente des similarités avec le système d'éducation du Québec. Suivent les États-Unis, pour les raisons évidentes du bassin expérimental unique, de la proximité géographique et de l'influence que ces états exercent sur le Québec, entre autre depuis le rapport Reagan-Bush (Kauffman, 1989). En dernier lieu, nous étudierons l'Australie qui utilise comme le Québec, le système en cascade et fait diverses expériences d'intégration des élèves handicapés et l'Allemagne, en raison d'un système éducatif plus conservateur, qu'on soupçonne être resté en marge des grands courants humanistes.

Les données proviennent de différentes sources : documents officiels émanant des ministères, textes de loi, politiques internes, brochures de propagande gouvernementale, conventions collectives, livres et revues scientifiques, etc... Ces sources documentaires sont consultées de manière à comparer les services d'adaptation scolaire hors Québec au cadre conceptuel déjà présenté et à recueillir de l'information sur la planification et l'organisation de ces services.

Cette étude nécessite aussi des entrevues semi-structurées avec des personnes-ressources. Les entretiens portent sur un pays en particulier, sa politique en matière d'éducation publique et son approche avec les élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage.

Les travaux et les documents considérés sont ceux qui présentent des structures de services similaires aux services d'aide à l'élève en difficulté à la Commission scolaire de Trois-Rivières, portent sur les mêmes clientèles ou sur les mêmes interventions. Les travaux dont on tient compte sont récents, datant de 1980 à nos jours.

Limites de l'étude

Cette étude est principalement limitée par l'inaccessibilité de plusieurs documents en raison de leur nature même : ils portent sur la gestion interne des organismes scolaires et ne sont pas publiés. Certains sont inaccessibles à cause de la langue d'origine. Nous ne sommes pas non plus en mesure de juger des lacunes méthodologiques de ces documents. Un biais peut aussi être occasionné par les différences entre les définitions de clientèles en difficulté non équivalentes.

Il peut arriver que cette recherche apporte des solutions et qu'elles ne puissent être mises en oeuvre pour des raisons politiques, administratives ou culturelles. Malgré ces restrictions, l'étude envisagée participe à la progression

générale des connaissances en adaptation scolaire au Québec.

5. ANALYSE DES DONNÉES

5. ANALYSE DES DONNÉES

5.1 Les services aux élèves en difficulté à la Commission scolaire de Trois-Rivières

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la politique d'aide à l'élève en difficulté de la Commission scolaire de Trois-Rivières répond aux impératifs de la Loi sur l'instruction publique (L.Q., 1988, chapitre 84) récemment promulguée au Québec. Elle favorise l'insertion sociale des élèves handicapés ou en difficulté tout autant que leurs apprentissages. Ses objectifs se regroupent autour de quatre grandes orientations : l'accessibilité pour tous aux services, l'intégration dans le cadre le plus normal possible, une éducation de qualité adaptée aux capacités de chacun et la prévention des difficultés.

Certains de ces objectifs portent sur des réalités communes à tous les élèves en difficulté; d'autres touchent plus particulièrement les besoins découlant de certaines déficiences. Mais même si chaque élève est unique, il faut pouvoir regrouper les besoins à l'intérieur de catégories pour satisfaire au maximum les besoins de tous (M.E.Q., 1990c). Les catégories utilisées par le ministère de l'Éducation du Québec sont celles des déficiences sensorielles, physiques et intellectuelles et celles des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Comme la Commission scolaire privilégie la classe régulière pour réaliser l'insertion sociale de l'élève en difficulté, tous les élèves en difficulté légère,

qu'elle soit intellectuelle ou d'apprentissage, tous les malentendants ou les élèves présentant des problèmes de langage, de même que les handicapés physiques bénéficient des services éducatifs en classe régulière. On leur offre cependant les mesures d'appui nécessaires : les aides pédagogiques, orthopédagogiques, orthophoniques et psychologiques. Cet éventail de services offre à chaque enfant la mesure spéciale qui lui est appropriée tout en le maintenant dans le milieu scolaire le plus normal possible : c'est le niveau 3 du système en cascade déjà mentionné. Ce système est bâti en fonction de la classe régulière où l'enfant doit normalement se situer. S'il s'éloigne de cette classe régulière, ce ne sera que temporairement. Moins discriminatoire que le système traditionnel, axé sur la catégorisation des difficultés et des handicaps en entraînant un étiquetage automatique des enfants, le système en cascade introduit plutôt une classification des mesures spéciales d'enseignement suivant un ordre donné, une hiérarchie déterminée (M.E.Q., 1976, p. 599). Mais favoriser ainsi l'intégration scolaire ne signifie pas qu'il faille demain faire disparaître toutes les classes spéciales pour réintégrer tous les enfants dans les classes dites régulières. Une telle mesure précipitée ne peut que nuire aux intérêts de bon nombre d'élèves en difficulté.

Mais ce n'est qu'au moment où les services de la classe régulière ne peuvent répondre adéquatement aux besoins de l'enfant que l'on a recours à la classe spéciale dans l'école régulière. C'est de cette façon qu'on réalise l'intégration des élèves en difficultés graves de communication (audimuets et sourds profonds), d'apprentissage ou de comportement. Ces classes à effectif réduit leur assurent un

enseignement plus individualisé et une programmation adaptée. Ces élèves sont soumis aux mêmes programmes d'études que les élèves du cours régulier mais ils bénéficient de plus d'aide et de plus de temps pour atteindre les objectifs.

La Commission scolaire ne gère plus que trois écoles spécialisées où elle regroupe les élèves déficients profonds, les handicapés physiques graves, les aveugles, les élèves en troubles graves de conduite et les élèves en troubles sévères de développement (autisme).

Dans la nouvelle structure de commission scolaire intégrée, seuls quelques services conservent leur vocation régionale dans la Commission scolaire de Trois-Rivières. Par exemple, les classes de déficients auditifs, préscolaire et primaire, sont maintenues régionales compte tenu de la sévérité du handicap, de la nécessité de services pédagogiques spécialisés et de la faiblesse numérique de la clientèle dans la région. De même, compte tenu des équipements spécialisés présents et de l'expertise développée dans son école spéciale, on maintient régional le service aux handicapés moteurs graves.

Planification et organisation

Prévoir les besoins de toutes les catégories d'élèves et les ressources nécessaires pour y répondre demande une planification sérieuse. En adaptation scolaire, l'analyse comporte une série d'opérations consécutives : 1) l'inscription des élèves avec recommandations spéciales, 2) la réception des demandes en provenance

des autres commissions scolaires si le service demandé est régional, 3) l'identification des services offerts au cours de la période précédente, par exemple le type de classe, le nombre de groupes, la localisation,..., 4) la description des résultats obtenus et la satisfaction de la clientèle desservie, 5) l'identification des services qu'il faut maintenir, améliorer ou changer au cours de la prochaine période, 6) l'identification des services nouveaux qu'il faudra créer ou des situations nouvelles auxquelles il faudra faire face. L'analyse doit aussi toucher les effectifs d'enseignants et prévoir les mouvements de ces effectifs, pour faire un juste relevé des exigences de l'organisation en fonction du nombre d'individus nécessaire pour accomplir les tâches actuelles et celles qui seront créées.

La planification est donc l'exercice logique de transformation de ces données d'ordre informationnel en des plans explicites. Une fois précisés qui sont les clients et quels sont les services que l'on peut offrir, il est plus facile d'équilibrer les besoins de toutes les catégories de clientèle et les ressources éventuellement disponibles à l'intérieur de l'organisation.

Faisant suite aux données de la planification, l'agencement de toutes les ressources en services éducatifs concrets constitue l'organisation des services en adaptation scolaire. On procède ainsi à l'organisation d'un groupe de déficients auditifs en respectant la norme enseignant/élève 1/7, en regroupant d'abord les élèves de Trois-Rivières puis en complétant avec les inscriptions extérieures. On organise aussi les classes spéciales pour handicapés sévères et les classes pour troubles

d'apprentissage. On doit ensuite allouer des ressources professionnelles pour l'aide individuelle à l'élève de classe régulière dans chacune des écoles.

Ce mode de fonctionnement, fondé sur les catégories de difficulté, est approprié dans les cas de clientèles lourdes, où les services et l'équipement spécialisés sont nécessaires et où il est très difficile de penser à une intégration, même partielle, en classe régulière. Cependant, pour les élèves en difficultés d'apprentissage, ce modèle devient marginalisant en plus d'être onéreux. Il requiert des groupes homogènes, ce qui est difficile à bâtir dans une petite école en raison de la faible clientèle par type de difficulté. Il demande aussi un personnel spécialisé.

En fait, plusieurs élèves souffrant de problèmes divers dans la poursuite de leur programme scolaire ont avant tout besoin d'une aide pédagogique plus intense, plus individualisée, ou d'une méthode d'enseignement différente de celle qui s'adresse à l'ensemble de la classe. L'aide individuelle est actuellement fournie à l'extérieur de la classe et seuls un ou deux élèves en bénéficient à chaque heure. La recherche de modèles d'organisation différents par la Commission scolaire de Trois-Rivières vient de son désir de rentabiliser au maximum cette aide individuelle.

Examinons le cas d'un enfant présentant des difficultés dites légères. Il est envoyé à deux séances par semaine chez l'aide individuelle ou l'orthopédagogue et retourne dans sa classe sans que les deux enseignantes ne se soient rencontrées pour discuter des difficultés de l'enfant et de leurs interventions respectives. Les

deux enseignantes travaillent chacune de leur côté sans se consulter. Dans l'approche traditionnelle, les professionnels interviennent auprès de l'enfant, travaillent seuls avec lui et ont peu de contact avec l'enseignante. Y a-t-il une façon d'offrir ce service qui réponde aux besoins de l'enfant d'une manière moins marginalisante?

De même, si l'on effectue les regroupements d'élèves par besoins plutôt que par catégories de clientèles (étiquettes), gagne-t-on en efficacité? Des groupes plus hétérogènes évitent le déplacement des élèves vers les classes spéciales hors de leur école de quartier. Cela peut signifier que, dans la classe régulière, on intègre presque tous les handicapés légers et moyens en offrant un service d'aide pédagogique adéquat. La planification serait modifiée : on n'aurait plus besoin de prévoir de multiples groupes catégorisés avec enseignant spécialiste et déplacement des élèves vers cette ressource; on irait plutôt en faveur de l'intégration en classe régulière avec support pédagogique.

On peut même penser qu'une telle organisation peut diminuer les ressources allouées à la gestion de l'échec scolaire. Un élève est déclaré en échec lorsqu'il n'atteint pas les objectifs définis pour chaque programme. Cela nécessite donc une évaluation individuelle. L'échec scolaire n'est pas sous la seule responsabilité des services d'adaptation scolaire, mais il en dépend en bonne partie. Un élève qui subit un échec par exemple en première année, se retrouve l'année suivante au même niveau scolaire. On dit qu'il double sa première année. Par contre, s'il accumule un an de retard pédagogique en français ou en mathématique, selon la

définition du M.E.Q., il est catégorisé en difficulté légère d'apprentissage et a droit à l'aide pédagogique individuelle en plus de l'enseignement dans sa classe régulière. S'il accumule deux ans de retard, il est en difficulté grave d'apprentissage et sera dirigé vers une classe spéciale à effectif réduit ou bénéficiera des services d'orthopédagogie en supplément de l'enseignement régulier (M.E.Q., 1992a). Ce qui veut dire que toute modification à la formule pédagogique de la classe régulière ou à l'évaluation peut influencer l'échec scolaire, et partant, les mesures qui s'y rattachent. Il faut mentionner ici que les redoublements d'années coûtent chaque année, au Québec, 500 millions et que l'évaluation individuelle consomme beaucoup de temps d'enseignement.

Ajoutons qu'à la Commission scolaire de Trois-Rivières comme en général au Québec, les enseignants n'ont à peu près pas de formation ni d'expérience en enseignement en équipe (team teaching) et peu de connaissances pratiques en enseignement individualisé. Ces enseignants utilisent des méthodes modernes mais uniformes pour l'apprentissage de la langue écrite et des mathématiques, et ils travaillent seuls dans leur classe sans aide. Il est d'ailleurs reconnu, du moins localement, que leur classe est un milieu de travail fermé, qu'ils ont peu de temps pour la planification de travail d'équipe et qu'ils y sont peu enclins.

En résumé, les services d'adaptation scolaire de la Commission scolaire de Trois-Rivières cherchent à actualiser les critères suivants : la rentabilité financière (pour l'organisation) et pédagogique (pour l'enfant), l'intégration de l'enfant en

difficulté et l'individualisation de l'enseignement.

On verra dans les textes qui suivent, comment les systèmes scolaires européens intègrent ces critères et pourquoi ces problèmes concomitants de l'évaluation, de l'échec académique et du redoublement d'année ne se posent plus pour eux.

5.2 Les services aux élèves en difficulté dans le système scolaire suédois

En Suède, tous ont droit à l'école de base. L'école suédoise se doit d'être universelle, aussi les écoles ont une responsabilité spéciale envers les élèves en difficulté et les élèves appartenant à diverses minorités. Ces principes sont enchâssés dans le curriculum.

Pour reprendre le cadre conceptuel utilisé dans cette étude, disons que le Riksdag (Parlement) et le ministère de l'Éducation définissent les lignes directrices et les dispositions fondamentales relatives à l'enseignement suédois. Cette centralisation assure une homogénéité et une équivalence de niveau dans l'ensemble du pays. Le Parlement vote la Loi scolaire (Education act 1962) et l'allocation des crédits à l'enseignement. Le gouvernement promulgue le décret scolaire et définit les grandes orientations de l'école de base (Education Ordinance). Ainsi, le système scolaire suédois repose sur le principe de garantie d'une école de base pour tous les enfants (Institut Suédois, 1987).

Au-dessous du gouvernement, la planification est assurée par une administration spécialisée, la Direction nationale de l'enseignement public (National Board of Education). C'est l'autorité centrale exécutive responsable des écoles primaires et secondaires; elle a la responsabilité d'assurer que les règles ministérielles sont effectivement mises en application. Outre la planification d'ensemble à long terme, cette direction évalue de façon continue les activités locales et régionales, met en oeuvre des travaux de recherche et stimule le développement. Une autre de ses

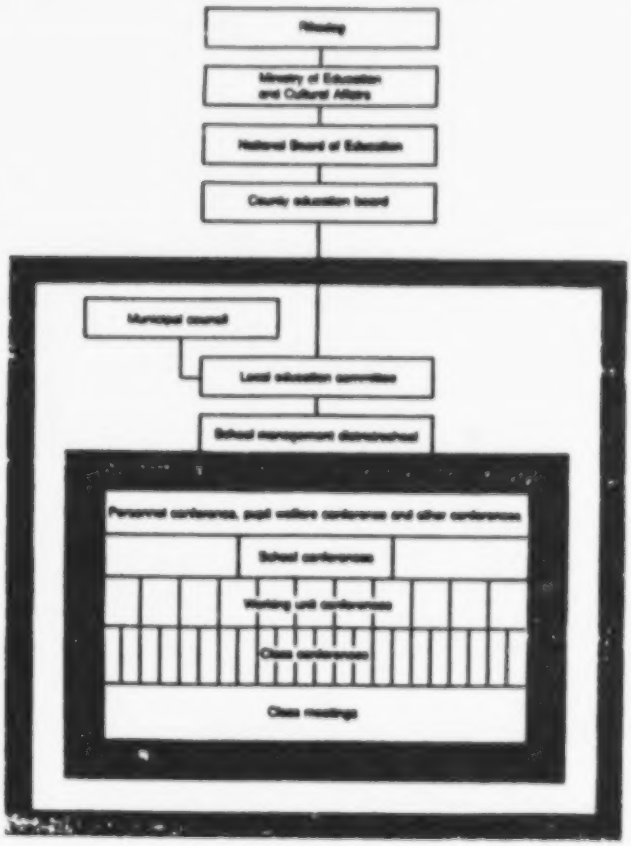
tâches importantes est la mise à jour permanente des programmes d'enseignement (Institut Suédois, 1987).

Figure C

Structure administrative

Système scolaire suédois

Administrative structure of the Swedish school system



Source: The National Board of Education picture sequence "The School System in Pictures", Liber Utbildningsförlaget 1981

Chaque comté (département) a son comité d'éducation qui, dans son ressort géographique, supervise les écoles, distribue les fonds de l'État et veille au développement des écoles. Dans les communes, c'est le comité scolaire local nommé par le conseil municipal qui est responsable de la mise en oeuvre d'activités : coordination des écoles, embauche des enseignants, affectation des subventions de l'État, réalisation des objectifs fixés à l'école par les programmes ministériels (Institut Suédois, 1982). En Suède, l'école est une importante responsabilité municipale et l'un des éléments les plus importants du budget municipal. Enfin, dernier échelon hiérarchique, l'école est dirigée par un enseignant-chef.

Tous les enfants suédois commencent l'école à sept ans. Ils peuvent fréquenter le système préscolaire à six ans s'ils le veulent et le ministère des Affaires sociales et les municipalités offrent avant cet âge des services de stimulation au jeune enfant en difficulté. L'école obligatoire dure neuf ans, réparties en trois niveaux d'une durée de trois ans chacun : le junior, avec 20 périodes de cours par semaine, l'intermédiaire, avec 24 périodes par semaine et le senior avec 30 périodes par semaine. Autant que possible, l'enseignant chemine un niveau complet (3 ans) avec ses élèves. L'éducation est gratuite de même que le transport, le matériel scolaire, les repas scolaires et les soins de santé (Swedish National Board of Education, 1986).

Les élèves ne reçoivent aucune note durant les premières années scolaires. Ils sont cependant suivis et leur progression est mesurée individuellement.

L'enseignant rencontre les parents régulièrement au cours de ces années. Il n'y a pas d'échec scolaire et on ne fait pas doubler les élèves.

L'école suédoise se doit d'éduquer l'élève handicapé ou en difficulté. L'intégration est de rigueur. La Suède est un pays dont la politique d'intégration des enfants en difficulté a exercé une influence prépondérante sur celle du Québec (Beauregard, 1981). Depuis plus de vingt ans, la majorité des écoles spéciales de la Suède sont fermées. 90% des enfants handicapés physiques fréquentent l'école régulière (Swedish National Board of Education, 1986).

Pour venir en aide aux élèves présentant des difficultés importantes, fonctionnelles ou d'apprentissage, et fréquentant l'école régulière, la Suède met sur pied en 1984 des services-support. Elle transforme quatre écoles spéciales en centres-ressources qui fournissent l'assistance aux enfants en difficulté, à leurs familles et à leurs enseignants : des visites diagnostiques en présence des enfants, des parents et des enseignants, ainsi les recommandations sont suivies à l'école et à la maison; des visites d'entraînement, où après les consultations des enseignants spécialisés, les enfants se voient offrir de courts séjours durant lesquels ils reçoivent un entraînement spécial (visuel, auditif ou autre); enfin, des cours sont offerts aux parents et aux enseignants (Swedish National Board of Education, 1986).

En regard des enfants handicapés physiques, la Suède est divisée en cinq régions. Chaque région dispose d'enseignants spécialisés qui agissent comme

consultants dans les écoles pour les aides techniques, le placement de l'élève et les méthodes pédagogiques. La Suède compte aussi quatre centres locaux voués au développement de matériel didactique destiné à ces enfants.

Cinq écoles régionales prennent en charge les enfants sourds et deux écoles nationales recrutent les élèves sourds avec un handicap associé. Ces écoles comptent 700 élèves sourds. On fait en sorte que l'élève demeure le plus possible à son domicile en permettant l'ouverture de classes externes dans les localités où se trouvent cinq enfants sourds du même âge. La scolarité de l'élève sourd dure 10 ans, soit une année de plus que la scolarité normale.

Ces écoles spéciales essaient d'organiser leurs activités à l'extérieur car une grande importance est donnée au contact avec la communauté. En ce sens, ces écoles ont une intéressante ressource à leur disposition : des minibus pour sortir les élèves en visite.

L'élève malentendant, qui a une perte auditive légère ou moyenne, fréquente la classe régulière. Les deux tiers de ces enfants reçoivent un support spécial de 3,64 périodes par semaine d'orthopédagogie auditive.

Les élèves handicapés intellectuels fréquentent tous la classe préscolaire régulière, puis les classes spéciales intégrées dans des écoles régulières pour le primaire. Ces enfants déficients partagent les facilités et les installations de l'école

avec le régulier mais reçoivent leur enseignement dans des classes fermées. L'intégration en classe régulière de ces enfants n'est pas officiellement reconnue et conduit souvent à des problèmes administratifs. Le déficient intellectuel est défini comme celui qui a un Q.I. de 70 et moins (Institut Suédois, 1986).

Le chapitre 8 du document d'orientation (Education Ordinance) contient plusieurs recommandations concernant les façons de fournir du support et d'adapter l'instruction. Ces mesures incluent l'instruction auxiliaire en sus des leçons régulières et l'instruction spéciale pour l'élève qui ne peut suivre l'enseignement régulier. L'enseignement spécial peut être donné en classe fermée ou en classe-clinique durant les heures de classe régulière, ou encore en classe régulière avec un professeur supplémentaire. Cette aide individuelle est fournie à l'élève avec des difficultés auditives, visuelles, physiques ou mentales et à l'élève dyslexique (Swedish National Board of Education, 1986).

Offrir un enseignement universel à tout enfant n'est pas une mince tâche. Un élève handicapé peut se sentir différent et laissé pour compte et certains enfants en difficulté d'apprentissage n'assimilent pas les connaissances au rythme voulu. Ce genre de problème devrait trouver une solution à l'intérieur du cadre normal de travail de la classe et pour faciliter ceci, la Suède introduit, en 1988, un nouveau programme d'éducation obligatoire dans lequel tous les enseignants acquièrent une connaissance des pédagogies adaptées.

Les programmes d'études suédois (Compulsory School Curriculum) stipulent que les ressources scolaires dites de «renforcement» sont prioritairement allouées aux élèves en difficulté. Certaines de ces mesures sont générales et s'adressent à tous les élèves en difficulté. C'est le cas des divisions de classe ou des unités de travail plus petites pour les leçons de suédois et de mathématique. On est d'avis, en Suède, que ces divisions de groupes ne sont pas bénéfiques qu'aux élèves expérimentant des difficultés dans le travail scolaire. De cette façon, l'enseignant a de meilleures chances d'observer tous les élèves, de découvrir les problèmes et les aider à y remédier. Ces arrangements, cependant, ne doivent pas empiéter sur les droits de l'élève à l'aide individuelle. Il est vrai que la demande a diminué pour ce service, maintenant que l'affectation des fonds de l'État n'existe plus spécifiquement pour cette aide à l'élève (Swedish National Board of Education, 1986).

Voici en bref les autres ressources disponibles pour les élèves en difficulté. La première et la plus importante mesure est une allocation de ressources planifiée de façon consistante au niveau de la municipalité, de l'école et finalement au niveau de l'unité de travail. À ce dernier niveau, les fonds sont réservés non seulement pour l'enseignement spécial avec du personnel supplémentaire dans la classe, mais aussi pour des mesures additionnelles. Cela peut consister en leçons individuelles pour un élève ou l'organisation d'un petit groupe d'élèves qui peuvent y passer toute la journée ou seulement quelques périodes. Ils reçoivent de l'aide intensive et retournent ensuite à leur classe.

Un groupe spécial d'enseignement peut être mis sur pied pour des élèves avec de sérieuses difficultés affectives ou d'apprentissage. L'enfant peut être retenu pour travailler dans ce groupe plus longtemps, mais l'objectif est aussi de le retourner à sa classe. Une scolarité adaptée est une autre manière de venir en aide aux élèves. Cela signifie qu'un élève est exempté de certains cours pour pouvoir allouer plus de temps et d'effort aux autres (Institut Suédois, 1987).

Les élèves dont les problèmes sont d'abord de nature sociale ou dus à des conditions de vie défavorables, peuvent être placés dans des centres de jour scolaires qui, en plus d'offrir les services d'enseignement, prennent soin des enfants pour la majeure partie de la journée en dehors des heures de classe. Les enfants y prennent plusieurs repas et ont l'opportunité de profiter de loisirs éducatifs. Le personnel de ces écoles comprend des enseignants spécialisés, un travailleur social et un psychologue.

Nous voyons que la politique suédoise d'inadaptation scolaire passe par une politique de non ségrégation : l'intégration de l'enfant est de rigueur. Mais cette mesure ne va pas sans la mise en place d'une série impressionnante de moyens de tous ordres, tant financiers qu'humains. Par exemple, en Suède, il est décidé qu'on met à la disposition de chaque école un crédit d'heures de ressources sur la base de .3 heure d'enseignant par semaine par élève, ce qui revient à dire que chaque école bénéficie d'un crédit d'enseignement de 30 heures supplémentaires par semaine pour 100 enfants. Il appartient à l'équipe pédagogique de choisir le mode d'emploi de ce

temps selon les difficultés locales, soit la création de classes-cliniques, soit le co-enseignement, soit des groupes-classes plus petits. À l'heure actuelle, la plupart des écoles s'orientent vers cette dernière solution. Il faut souligner que la formation des maîtres spécialisés est nettement orientée vers la capacité à préparer des programmes individuels. Le recueil de réglementation pédagogique (LGr 80) insiste continuellement sur la nécessité de l'individualisation et de la différenciation de l'enseignement (Les Cahiers du Copie, 1982).

Si on replace ces informations dans notre modèle de fonctionnement, on voit que la Suède suit en droite ligne la loi ministérielle jusqu'aux services aux élèves. Ceux-ci sont surtout offerts dans la classe régulière, quoique la Suède conserve quelques classes et écoles spéciales. On peut donc affirmer que le système en cascade est présent dans l'administration scolaire suédoise, mais que le niveau 6 est presqu'éliminé. Tous les élèves en difficulté légère ou moyenne sont intégrés aux classes régulières. Toutes les catégories de handicaps sont équivalentes à celles du Québec.

Pour l'intérêt de notre recherche, les points forts du système scolaire suédois se résument ainsi : 1) la classe compte un nombre réduit d'élèves, en moyenne 18-20 élèves; 2) l'aide est accordée le plus possible à même la classe régulière (co-enseignement); 3) on encourage la spécialisation des enseignants pour qu'ils disposent de plus d'une méthode; 4) l'école dispose de beaucoup de personnel, souvent trois enseignants pour deux classes; 5) on ne pratique pas le redouble-

ment de classe; 6) l'organisation des petits groupes d'élèves pour l'aide intensive est un exemple de souplesse. Malgré ces forces, le système suédois est difficilement adaptable tel quel au Québec parce qu'il offre un modèle dispendieux et des structures de luxe qui demandent un aisance économique. Et malgré le consensus social de l'intégration, les écoles spéciales demeurent pour les handicapés lourds et leur intégration sociale reste difficile (Les Cahiers du Copie, 1982). Cependant, ce modèle comporte plusieurs avantages, tant administratifs que pédagogiques, à ne pas négliger lors d'une réorganisation des services aux élèves en difficulté.

5.3 Les services aux élèves en difficulté dans le système scolaire norvégien

Le droit légal à une éducation de base pour tous les enfants est depuis longtemps inscrit dans la politique éducationnelle de la Norvège. Depuis 1889, la loi exige que tous les enfants fréquentent l'école primaire à partir de l'âge de sept ans. «The Education Act» de 1969, revu en 1975, parle de l'intégration de l'enfant handicapé et de l'école obligatoire de 7 à 16 ans. Depuis les années 90, l'école obligatoire s'applique à l'enfant de six ans. Le semaine scolaire comporte de 15 à 18 périodes en première année et jusqu'à 30 périodes durant les dernières années. Il n'y a pas d'échec académique et on ne répète pas les années. Il n'y a pas de notes officielles ni d'examens durant les six premières années. Deux rencontres annuelles avec les parents ou des rapports écrits les informent du progrès de leur enfant (Dahl, Tangerud et Vislie, 1982).

Dans ce pays, l'éducation est régie par un plan directeur, le Monster-plan, établi dans les années 1970-1975 (Ministry of Church and Education, 1982). Il se caractérise par l'abandon délibéré d'objectifs normatifs étroits. Il se donne comme objectif essentiel la possibilité pour chacun d'atteindre son maximum dans le cadre d'une pédagogie de progrès continu (Les Cahiers du Copie, 1982). Ce sont les autorités nationales qui dressent les lignes directrices. L'éducation obligatoire en Norvège est à mi-chemin entre l'extrême décentralisation et le contrôle total de l'État. Le financement est plus centralisé que les modèles d'organisation. Le gouvernement rembourse aux communes le surplus engendré par les services spéciaux à l'élève handicapé. Mais un effort de décentralisation a aussi été fait dans le secteur

financier. Chaque municipalité est responsable de l'organisation des écoles sous l'autorité du Comité municipal d'éducation. Les municipalités reçoivent une somme globale pour l'éducation spéciale et profitent d'une autonomie locale (Ministry of Church and Education, 1982). Mais seulement .17 % de la population totale fréquente les classes spéciales en 1981. Certaines communes intègrent jusqu'à 99 % de leurs élèves handicapés dans les écoles régulières.

À Oslo, par exemple, la réforme scolaire s'est effectuée non dans les écoles spéciales séparées parce que cela aurait été contre le principe de l'intégration de l'enfant handicapé à l'école ordinaire, mais principalement en établissant de plus petits groupes dans l'école régulière ou par l'ouverture de classes spéciales dans l'école ordinaire rurale.

Les écoles spécialisées pour handicapés lourds servent de centres de ressources (matériels et programmes, aide en personnel et conseils) pour les écoles ordinaires accueillant des handicapés intégrés.

À l'origine, chaque classe ordinaire est gardée telle quelle, c'est-à-dire hétérogène, au moins les six premières années et dans plusieurs cas jusqu'en 9e année. Une enseignante est responsable de toutes les périodes d'enseignement et on limite le nombre de spécialistes. L'approche courante est la différenciation de l'enseignement dans des classes à habiletés mixtes et les écoles doivent s'assurer que les élèves reçoivent l'enseignement ajusté à leurs habiletés. En 1979, le gouverne-

ment a publié un document sur l'organisation d'un enseignement approprié à l'école de base qui confirme ce droit des élèves (Dahl, Tangerud et Vislie, 1982). Le document donne des lignes directrices et des avis aux enseignants sur le comment organiser une éducation appropriée pour des classes extrêmement hétérogènes. On y parle d'enseignement individuel et de groupe, d'enseignement en équipe (team-teaching) et de co-enseignement. L'individualisation de l'enseignement implique la reconnaissance des différences individuelles des élèves. L'école ne doit pas mettre de distance entre les enfants. Selon ces directives, l'important défi pour l'école norvégienne est de fournir l'enseignement individualisé sans faire un mauvais usage de l'enseignement individuel.

Le co-enseignement est la forme la plus fréquente d'organisation de l'adaptation scolaire à l'école régulière. 84 % des enseignants l'ont expérimenté. Selon cet arrangement, une enseignante régulière et une enseignante spécialisée sont présentes dans la classe. Les tâches sont divisées entre elles et l'enseignante spécialisée est responsable d'un ou de quelques élèves en difficulté. Cette forme d'enseignement semble gagner du terrain depuis quelques années et le ministre a exprimé sa préférence pour cette forme d'organisation car elle maintient l'enfant dans sa classe.

Une forme d'individualisation est faite en donnant aux élèves l'opportunité de travailler à leur rythme. Tous les élèves sont soumis à la même leçon et on s'attend à ce qu'ils participent aux mêmes activités. Ceci implique que, même si les

élèves reçoivent plus d'attention et d'aide individuelle, ils n'ont pas nécessairement un programme d'apprentissage adapté à leurs besoins et à leurs habiletés. Selon l'évaluation des enseignants de ces classes et des observateurs, tous les élèves de la classe réagissent positivement aux leçons données en équipe. Le besoin de contact social avec un adulte est aussi satisfait à un degré acceptable pour l'élève dans ces classes.

Les méthodes utilisées ici sont liées à l'idée que tous les élèves sont initialement placés en classe ordinaire et que l'adaptation scolaire est organisée subséquemment de différentes façons en plus ou comme alternative à la classe ordinaire.

Si un petit groupe-classe est mis sur pied, il représente toujours une forme d'organisation qui vient en plus des autres formes d'aide déjà en place à l'école. Comme les classes spéciales traditionnelles, ce petit groupe est fait pour les élèves handicapés ou pour des élèves dont les difficultés d'apprentissage sont sévères, permanentes ou durent longtemps (ce qui constitue, au Québec, la définition des troubles graves d'apprentissage).

Le Monsterplan insiste sur la nécessité d'une pédagogie différenciée. Pour que cette pédagogie soit réductrice de l'inadaptation scolaire, il est indispensable qu'elle ne soit qu'un élément de tout un contexte de prise en charge concertée des enfants, un enseignant ne peut être seul responsable du problème de l'individuali-

sation ou de la différenciation face à 30 enfants de niveaux et d'âges différents. L'appui matériel et humain est essentiel. Or, ce pays a mis en oeuvre des moyens considérables en vue de l'égalisation des chances, de l'aide aux élèves en difficulté et de l'intégration des enfants handicapés (Les Cahiers du Copie, 1982). Il n'est pas rare de trouver dans une école une proportion 1 enseignant/12 élèves et certaines classes spéciales comptent un maître pour quatre élèves en difficulté. Les enfants ayant des difficultés scolaires bénéficient à l'élémentaire de sept heures de soutien par semaine.

Par contre, une visite d'une équipe d'enseignants québécois dans certaines classes de Norvège a permis de noter une pauvreté pédagogique : beaucoup de maîtres et beaucoup de soutien professionnel mais des méthodes et des manuels rétrogrades (Les Cahiers du Copie, 1982). Il semble que l'énorme investissement financier n'a apparemment que peu de retombées dans le domaine de l'innovation pédagogique. Les enseignants se préoccupent peu des problèmes posés par les enfants ayant des difficultés scolaires dans la mesure où ils sont convaincus de l'importance de l'accomplissement de l'individu bien plus que la nécessité d'acquisition de savoirs.

Il faut cependant tenir compte du fait suivant : si cette optique est largement admise par l'opinion publique, il s'agit d'un pays où règne le bien-être économique et où le chômage est quasiment inconnu (moins de 2 %). Comme les élèves ne subissent pas d'examens, l'inadaptation scolaire est non révélée par

l'absence de critères et elle risque d'apparaître en fin de scolarité sous formes de carences instrumentales profondes, acceptables dans certains contextes économiques du fait de l'absence de chômage, mais plus ou moins anxiogènes en d'autres lieux (au Québec, par exemple). Et si l'on s'en tient au critère de fréquentation scolaire, en Norvège, 16 % des adolescents fuient avant la fin de la scolarité obligatoire un système où tout est prévu pour leur épanouissement (Les Cahiers du Copie, 1982).

La Norvège répond donc à notre modèle en ce sens que la loi oblige les communes à organiser des services éducatifs pour l'élève en difficulté. La Norvège fait aussi un usage du système en cascade ressemblant fort à celui de la Suède; elle réduit de plus en plus le nombre de ses écoles spéciales et offre plusieurs services parallèles à la classe régulière. Elle évite ainsi de descendre au niveau 5 (classe spéciale), sauf en cas de handicaps graves.

En résumé, le système scolaire norvégien est orienté vers le développement de l'individu sans fortes préoccupations académiques. Le système économique y est différent : il permet des investissements considérables en services spéciaux pour l'enfant en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et supporte bien un abandon scolaire de 16 %. Le système scolaire norvégien maintient l'enfant dans sa classe même lorsqu'il a besoin d'aide spéciale; 10 % des enseignants se consacrent au soutien, l'encadrement moyen est de trois maîtres pour deux classes, et le nombre moyen d'élèves par classe est de 18. On garde la même enseignante trois ans et on restreint le nombre de spécialistes pour assurer une constance dans le milieu scolaire

de l'enfant. Ce système encourage la pédagogie différenciée et le respect des différences. On y privilégie un enseignement pluraliste dans des classes hétérogènes. Les enseignantes reçoivent une formation pour ce type d'organisation. Cependant, il semble que ce système scolaire si riche en heures d'enseignement soit faible au niveau du matériel pédagogique.

On peut donc tirer du système norvégien de bonnes solutions pour l'individualisation de l'enseignement. Son approche pluraliste serait aussi bienvenue dans les classes québécoises de plus en plus hétérogènes, surtout en milieu urbain avec les cultures multi-ethniques. Mais ce système n'est pas entièrement transposable au Québec à cause de la syndicalisation des enseignants : il est difficile, avec nos mouvements de personnel, de conserver la même enseignante trois ans dans la même classe. Mais l'importation de ce système scolaire est limitée surtout à cause des fortes exigences académiques que s'impose le Québec, et particulièrement des exigences mêmes du ministre de l'Éducation en matière d'évaluation individuelle de l'élève.

5.4 Les services aux élèves en difficulté dans le système scolaire ontarien

Les programmes et les services offerts aux élèves de l'Ontario doivent respecter les dispositions de la Loi sur l'Éducation (juin 1983). Cette loi stipule que chaque enfant d'âge scolaire doit avoir accès à l'éducation publique, celle-ci étant un droit universel. Les élèves en difficulté ont droit à des programmes d'enseignement adapté à leurs besoins. Les principes fondamentaux insistent sur le respect de la valeur de l'individu et le respect des différences. En contribuant à mettre sur pied des programmes et à fournir du personnel, des installations et des ressources financières, le ministère de l'Éducation poursuit l'objectif global d'aider chaque élève à se développer pleinement selon ses capacités.

En Ontario, chaque conseil scolaire (l'équivalent d'une commission scolaire québécoise) évalue les besoins et les aptitudes des enfants. Lorsqu'on estime qu'un élève a des besoins particuliers, son cas est étudié par un comité d'identification, de placement et de révision (Conseil des Écoles Séparées Catholiques, 1982). Ce comité recommande un placement approprié aux besoins éducatifs, en tenant compte de l'éventail complet des possibilités d'organisation. Les conseils scolaires ne sont pas tous en mesure d'offrir toute la gamme des services. Ils peuvent toutefois conclure des ententes avec d'autres conseils scolaires.

Comme l'enseignement aux élèves en difficulté exige des méthodes, du personnel, du matériel et des programmes particuliers, le ministère de l'Éducation publie divers documents d'appui aux programmes réguliers pour aider les enseignants

à dispenser un enseignement adapté. La Circulaire PIJI souligne que les programmes ne peuvent être efficaces que s'ils tiennent compte des caractéristiques des élèves. Il incombe aux enseignants d'adopter les méthodes pédagogiques qui leur permettent d'atteindre ce but.

«La formation aux cycles primaire et moyen» est un exemple de document d'appui à la Circulaire PIJI (Conseil des Écoles Séparées Catholiques, 1982). La philosophie de ce programme-cadre contient de façon implicite l'idée que tous les enfants sont différents. Même si l'enseignant attentif peut prévoir une grande diversité chez les enfants et se préparer à y faire face, il est parfois nécessaire de reconnaître que certains enfants manifestent une telle divergence dans leur développement physique, intellectuel, émotif et social qu'on doit modifier sérieusement les programmes ou offrir des services particuliers.

Les programmes ontariens destinés aux élèves en difficulté sont offerts selon plusieurs formules : l'intégration à une classe ordinaire, à un centre de ressources, à une classe spéciale fermée ou à une école spéciale. On y retrouve donc tous les niveaux du système en cascade. La direction de l'école doit veiller à ce que, dans la répartition du temps d'enseignement, on tienne compte des élèves en difficulté qui ont besoin de plus de temps pour accomplir les travaux prévus. Elle doit favoriser l'adaptation des cours en fonction des besoins de l'élève.

L'article 8 de la Loi sur l'Éducation (L.R.O., 1980, ch. 129) définit les

déficiences des élèves en difficulté : anomalies de comportement, anomalies de communication (autisme, surdité, troubles de langage), difficulté d'apprentissage, anomalies intellectuelles et physiques. La difficulté d'apprentissage, définie jusqu'à récemment au Québec par l'ampleur du retard scolaire (M.E.Q., 1991), est définie tout autrement dans la loi ontarienne. On peut lire que «la difficulté d'apprentissage est éprouvée tant sur le plan des études que sur le plan social, dans l'un ou l'autre des processus nécessaires à l'utilisation des symboles de communication ou du langage parlé et a) elle n'est pas essentiellement due à une déficience visuelle, auditive, physique, mentale, affective ou une différence culturelle, b) elle entraîne un écart considérable entre le rendement scolaire et l'aptitude intellectuelle ainsi que des déficiences dans le langage réceptif, le langage expressif et le calcul et c) elle peut être associée à un trouble de la perception, une lésion cérébrale, un dysfonctionnement cérébral mineur, la dyslexie, l'aphasie» (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1984). Cette définition correspond davantage à la nouvelle nomenclature adoptée au Québec où l'on parle de troubles spécifiques d'apprentissage (M.E.Q., 1992a).

Il existe aussi une différence dans la définition de l'anomalie intellectuelle. Au Québec, la déficience intellectuelle débute avec un quotient inférieur à 70. En Ontario, le système scolaire définit la déficience intellectuelle légère comme une difficulté d'apprentissage caractérisée par une capacité à suivre une classe ordinaire moyennant une modification du programme et une aide particulière (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1984).

Le ministère administre trois écoles provinciales d'élèves déficients auditifs. Ces écoles dispensent, du préscolaire au secondaire, un éventail complet de cours conçus pour les handicapés auditifs. Il existe aussi une école pour handicapés visuels et des centres d'adaptation accueillant des déficients mentaux et des polyhandicapés. Ces écoles provinciales procurent des services de supervision aux conseils scolaires pour leurs élèves intégrés, servent de centres de ressources régionaux et fournissent du matériel pédagogique à l'intention des enfants déficients auditifs et visuels.

Le conseil scolaire permet à chaque école d'avoir sa propre classe spéciale à 55% du temps et une classe clinique à 45% du temps. Cette formule donne la possibilité de desservir un plus grand nombre d'élèves dans leur propre milieu. On enrichit ainsi la formule d'aide individuelle. L'élève qui requiert davantage d'aide peut bénéficier des services d'appui de la classe clinique jusqu'à 45% du temps et certains peuvent fréquenter la classe spéciale pour consolider des éléments d'apprentissage jusqu'à 55% du temps.

Considérant qu'il faut éduquer l'élève dans le cadre le plus normal possible, le ministère de l'Éducation ontarien a conçu une autre alternative pour l'enseignant afin de lui permettre de garder dans sa classe les élèves en difficulté. Il s'agit de la modification de programmation. Comme les programmes dont les objectifs et le rythme sont uniformes mettent en évidence les faiblesses plutôt que les forces, on consent à effectuer une modification de programmation pour les élèves qui

ne réussissent pas à suivre le rythme de la classe. Fait rarement lu dans les documents ministériels québécois, l'enseignant doit accepter d'assumer plus de responsabilités face à l'élève qui ne réussit pas. La modification peut se faire au niveau du contenu, du processus, de l'organisation et de l'évaluation (Charbonneau, Scott et Wilson, 1991). Le document des services à l'élève «Modification de programmation» renseigne les enseignants sur les façons d'adapter et de modifier la programmation pour les élèves en difficulté. On veut surtout conserver chez ces élèves la motivation pour que se crée une stabilité affective dans leur apprentissage. On tient aussi à les maintenir intégrés dans la classe régulière.

Ce document suggère de personnaliser la programmation en laissant tomber le supplémentaire du programme et en s'attardant aux concepts de base. En français, cela peut signifier placer moins d'importance sur l'analyse des mots et permettre à l'enfant d'apprendre à écrire correctement; en mathématique, ne pas insister sur les fractions mais aider l'enfant à comprendre les rapports entre les mathématiques apprises à l'école et les événements quotidiens.

Une modification de programmation au niveau du processus signifie qu'on change la façon de faire. L'enseignant essaie ici de rejoindre le style d'apprentissage de l'élève en variant ses pratiques pédagogiques : cadre structuré avec matériel concret, aide-mémoire permis, répétitions, réduction de la longueur des travaux. La formation de sous-groupes est un autre exemple de modification, cette fois de l'organisation de la classe. Le service d'accompagnement (ou les élèves

tuteurs) permet aux élèves plus doués d'aider les élèves en difficulté. Finalement, on peut apporter des modifications à l'évaluation. On veut redéfinir la notion d'échec, qui peut être passager pour tout élève mais ne doit pas s'accumuler. Les changements suggérés dans l'évaluation sont l'acceptation de réponses résumées, des examens oraux, une durée d'examen prolongée, lire les questions pour certains, permettre une aide lors d'un test. Ces modifications sont inscrites au bulletin de l'élève.

Toutes ces incitations à adapter l'enseignement pour l'élève en difficulté veulent amener une diminution des échecs répétés qui font naître chez ces élèves d'autres difficultés comme l'anxiété et l'agressivité. Pour atteindre cet objectif, le ministère de l'Éducation de l'Ontario offre un programme de formation de base à ses enseignants traitant spécifiquement des approches éducatives adaptées aux élèves en difficulté d'apprentissage.

L'Ontario correspond bien à notre modèle de fonctionnement. Nous savons que la loi ontarienne oblige le conseil scolaire à offrir un enseignement adapté à tout élève. L'obligation légale va même au-delà : elle précise directement aux services à l'élève que l'enseignement doit être modifié selon les difficultés de l'élève. En ce sens, les politiques ontariennes sont plus documentées et plus diversifiées.

On y utilise aussi la formule du système en cascade. Cependant, on compte en Ontario plus de classe-ressources (une par école) et on permet l'ouverture

d'une classe spéciale dans toute école de quartier. Mais surtout, on élargit l'éventail des services-support de la classe régulière par la modification de programmation.

5.5 Les services aux élèves en difficulté dans le système scolaire américain

Les politiques éducatives américaines s'appuient sur deux lois particulières : la Loi de l'éducation primaire et secondaire (1965) et Public Law 94-142 (Education for all handicapped children Act, 1975). La loi de 1965 a été successivement amendée pour accroître les services offerts aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. La loi de 1975 est beaucoup plus large et orientée vers l'intégration dans la société. Les implications de cette loi rendent son application complexe. Les règlements qui s'y rattachent sont nombreux : le gouvernement fédéral fixe des procédures pour l'évaluation et l'orientation de l'éducation, pour l'établissement des objectifs pédagogiques individuels,... L'objectif général de cette loi est «que tous les enfants handicapés aient un accès libre et approprié à l'éducation publique, laquelle met l'accent sur l'éducation spéciale et sur les services qui y sont rattachés en vue de répondre à leurs besoins particuliers»... (Beauregard, 1981).

Cette loi repose sur le fait discutable que les individus en difficulté sont d'abord la responsabilité de la société plutôt que de la famille avec l'aide de la société. Une telle législation dirige l'attention, les politiques et les fonds à l'éducation spéciale. Si bien que l'ajout de la législation de 1975 accentue les difficultés d'application à l'école : la normalisation et l'intégration n'apparaissent pas faciles à réaliser. Les plus importants rapports nationaux l'ont maintes fois critiquée. Le «Heritage Foundation Report» (1984) critique le rôle du gouvernement dans la distribution des services aux élèves handicapés ou en difficulté. Selon ce rapport, les programmes spéciaux détournent toutes les ressources vers l'éducation spéciale, améliorent peu

le sort des élèves en difficulté et causent généralement des dommages aux enfants des cours réguliers. (Sapon-Shevin, 1987). Le rapport «Heritage» lève le voile sur la compétition entre enseignement régulier et spécial et l'effort disproportionné autour d'une minorité, les handicapés, au détriment des élèves normaux dans une période économique difficile.

Un peu plus tard, dans un effort d'intégration de l'éducation générale et spéciale, le Regular Education Initiative (REI) (Kauffman, 1989), apparaît sous l'administration Reagan-Bush. Ses propositions sont une véritable révolution dans les concepts de l'éducation de l'enfant en difficulté. L'hypothèse principale du REI est que les élèves en difficulté sont mieux desservis par l'amélioration de l'éducation générale. Donc, tous les élèves, quelle que soit leur difficulté, sont en classe régulière. Aucun élève n'est étiqueté, les coûts diminuent par l'élimination des budgets spéciaux et des catégories administratives, l'objectif devient l'excellence pour tous et les règles fédérales disparaissent au profit du pouvoir local. Cette hypothèse va de pair avec la théorie économique Reagan-Bush qui veut réduire l'influence fédérale et les dépenses pour l'éducation.

La politique REI crée donc une nouvelle éducation spéciale sans étiquetage, sans discrimination et complètement intégrée. L'éducation spéciale devient invisible. La seule réforme de l'enseignement acceptable pour ses disciples est l'intégration totale. Mais si la REI a ses adeptes, elle a aussi ses critiques qui la qualifient de stratégie politique organisée autour de quatre sujets hautement émotifs:

1) l'intégration, 2) le non étiquetage, 3) l'efficience et 4) l'excellence pour tous. (Kauffman, 1989). Les détracteurs de cette politique «à la Reagan» l'accusent de n'être qu'une apparente préoccupation des droits de la personne. Il demeure clair pour eux que les élèves en difficulté ne reçoivent pas l'aide attendue s'il ne sont pas identifiés. Ils se fient sur l'étude de Féniak (1988, in Kauffman, 1989) au Royaume-Uni, où on a examiné les effets du désétiquetage. Dans ce pays, une loi abolissant toutes les catégories de handicaps a eu l'effet contraire voulu par la réforme. Les élèves y sont encore étiquetés mais en secret. L'absence d'étiquetage rend difficile la prescription de services dont l'enfant a besoin. Le contrôle des programmes est rendu impossible parce que les dossiers sont insuffisants.

Les spécialistes qui s'opposent à la position Reagan-Bush ne croient pas non plus à l'idée d'une seule éducation. L'histoire américaine le dit : jamais un seul programme d'enseignement n'a été assez souple pour accommoder l'extrême hétérogénéité de tous les élèves. Bien que le REI fasse miroiter des avantages économiques, il est loin d'être appliqué dans tous les états. On utilise encore le système en cascade pour l'organisation des services aux élèves en difficulté. On a recours à la classe-ressource et à la classe spéciale. Des études américaines ont d'ailleurs démontré que pour un certain handicap, soit le «learning disability» correspondant ici au trouble d'apprentissage, la classe spéciale est celle où cet élève réussit le mieux (Carlberg et Kavale, 1980, in Kauffman, 1989).

L'enfant en trouble d'apprentissage développe des caractéristiques

affectives différentes par rapport aux enfants qui réussissent. Il se perçoit comme un élève peu performant. Sa perception amène des attitudes négatives envers l'école et un bas niveau de confiance en soi. Or, l'expérience des échecs scolaires répétés durant les premières années semblent définitivement affecter la réussite future (Bloom, 1976; Hamachek, 1978 in Chapman et Boersma, 1980). À la lumière de ces données, des changements dans les approches envisagées avec les enfants en difficulté d'apprentissage peuvent être des stratégies alternatives au programme courant, c'est-à-dire la classe régulière à mi-temps et la classe spéciale à mi-temps. On sait, par exemple, que les problèmes affectifs peuvent même diminuer l'effet des mesures d'aide. Initialement, il peut donc être rentable de placer ces enfants en classe spéciale plein temps. Ce placement leur fournit un environnement moins compétitif. Leur estime de soi est aussi plus élevée quand le groupe de référence est le groupe en trouble d'apprentissage et moins élevée quand les comparaisons sont faites avec les enfants de la classe régulière. Plus tard, l'intégration peut se faire graduellement, à des degrés variés, hors de la classe spéciale, quand les changements cognitifs et affectifs semblent adéquats.

Comme les approches pédagogiques uniquement cognitives ne sont pas suffisantes avec les élèves en trouble d'apprentissage, la même recherche suggère l'utilisation d'une méthode particulière dans la classe spéciale : le «mastery learning» (Bloom, 1976) ou pédagogie de la maîtrise. Le mastery learning garantit que dans certaines conditions, une grande majorité (95 %) peuvent apprendre presque tout ce qui est enseigné en classe (80 à 90 %). Les instructions de la pédagogie de la

maîtrise impliquent : 1) la formulation d'objectifs spécifiques d'apprentissage, 2) la division systématique d'une leçon en petites unités d'apprentissage correspondant aux objectifs, 3) l'usage fréquent de tests formatifs diagnostiques pour mesurer le progrès et offrir un rétrocontrôle et 4) des ressources en matériel ou en méthodes correctives pour remédier aux difficultés quand elles surgissent (Chapman et Boersma, 1980).

Selon Bloom, 4/5 des élèves atteignent le niveau de maîtrise atteint par environ 1/5 des élèves sans les conditions de la pédagogie de la maîtrise durant la même période scolaire. Pour les enfants en troubles d'apprentissage, l'approche du mastery learning offre de multiples avantages : les procédures sont flexibles et permettent aux élèves de progresser à leur propre rythme. Cette flexibilité est utile quand on connaît la liste impressionnante des troubles associés à la difficulté d'apprentissage. Le mastery learning met plus d'emphase sur le succès et l'atteinte d'objectifs identifiables. Les élèves savent ce qu'on attend d'eux en termes de comportement d'apprentissage et d'objectifs réussis. Quand les élèves débutent une nouvelle tâche en sachant qu'ils ont réussi les préalables, ils peuvent éventuellement se convaincre qu'ils sont responsables de ce succès. Leur confiance en eux augmente. Cette formule pédagogique repose sur le principe que les élèves ne doivent pas aborder l'étude d'un contenu avant d'avoir eu le temps de maîtriser complètement le contenu précédent. Bloom attribue les échecs à l'organisation scolaire actuelle et au fait que les élèves sont placés devant un contenu académique sans que l'enseignant soit assuré qu'ils maîtrisent les notions antérieures (Forget, 1981).

Le mastery learning offre une variété de situations pédagogiques répondant aux différentes habiletés des enfants. La stratégie didactique est très ferme: exposé magistral, exercices, test, correction, test critérié. C'est une méthode qui requiert peu de formation des enseignants étant donné la grande précision des guides pédagogiques et l'abondance de support matériel. Les enseignants américains qui utilisent le mastery learning font confiance à la méthode très élaborée qui leur est confiée.

Mais même le mastery learning pose le problème du retour éventuel de l'élève au secteur régulier. Les américains veulent le compléter par le «mainstreaming». Ce programme fait largement appel à des cheminements individualisés et à des classes-ressources pour une fraction variable du temps de l'enfant. Dans le mainstreaming, le matériel nécessaire à l'individualisation existe en quantité et en qualité. Ce système d'intégration est rendu possible par une collaboration constante entre enseignant régulier et enseignant spécialisé. Afin que le recours à l'enseignant spécialisé soit compris comme une prise en charge en co-responsabilité, il est important de comprendre que ces classes ne viennent pas seulement au secours des élèves en cause, mais encore des maîtres qui n'ont pas su adapter leur pédagogie (Les Cahiers du Copie, 1982).

Ce système d'organisation du soutien pédagogique repose sur le principe que le secteur adaptation scolaire s'en tient à une prise en charge partielle et complémentaire par rapport à la classe régulière, au lieu de fonctionner avec des

classes parallèles. La classe-ressource dispose de plusieurs moyens et stratégies pour l'apprentissage mais le titulaire de la classe régulière sait aussi établir des tâches différenciées selon les niveaux de lecture. Les titulaires sont d'accord pour avoir avec eux des élèves en difficulté et la plupart coopèrent. Le mainstreaming élargit les responsabilités des éducateurs. Il n'y a pas plus de personnel spécialisé que dans un contexte de classes spéciales. On demeure à un niveau comparable de ressources. Cependant, au lieu de s'occuper à 100 % d'un petit nombre d'élèves, les services d'éducation spéciale partagent leur temps entre un nombre d'élèves beaucoup plus grand, dans une proportion très variable, soit une prise en charge de 10 % à 75 % du temps de l'élève (Les Cahiers du Copie, 1982).

La loi américaine oblige donc l'école à créer l'environnement éducatif nécessaire pour enseigner à tous les élèves afin d'optimaliser leur adaptation dans la société. L'école ne peut plus avoir de programme fixe et immuable, prétexte à la ségrégation. Les États-Unis suivent le cheminement illustré du modèle, de la loi jusqu'aux services particuliers à l'élève. Dans les états où l'on pratique la pédagogie de la maîtrise et l'intégration (mainstreaming), on garde l'enfant en classe régulière, on réussit à ne conserver que les hauts échelons du système en cascade.

Lorsqu'on admet la différenciation ou l'individualisation poussée de l'enseignement, on ne pratique pas le redoublement de classe car il n'est pas justifié. Suite aux importants rapports sur l'état de l'éducation aux États-Unis, une vaste recherche a été menée sur la pratique du redoublement. Les élèves doubleurs

rendent la classe plus hétérogène et compliquent encore la méthode d'enseignement ou ils viennent gonfler les classes spéciales et décrochent finalement avant l'obtention d'un diplôme. De toute façon, ils consomment beaucoup d'énergie des services d'adaptation scolaire pour peu de résultats. Il faut donc revoir cette pratique courante du redoublement, fortement ancrée chez les administrateurs scolaires, les enseignants et le public.

Les enfants qui doublent donnent généralement une plus faible performance académique dans le futur. Les rares fois où cette pratique a un effet positif, il n'est que temporaire. Les doubleurs sont vite rattrapés par leurs pairs (Shepard et Smith, 1989). Dans certains états, le fait d'avoir doublé augmente de 21 à 30 % les chances de ne pas obtenir un diplôme. Doubler une année fait partie d'un ensemble d'expériences négatives qui convainquent un enfant qu'il ne peut réussir; c'est une coupure temporelle qui rend l'élève trop âgé pour ses pairs et l'éloigne un an de plus de la graduation. Rice et al. (1987 in Shepard et Smith, 1989) note que l'année répétée devrait apporter des gains équivalents à 30 mois pour compenser les effets négatifs. Cette pratique supposée aider les jeunes augmente grandement leurs chances de décrochage et l'évidence de la recherche est absolument unanime sur ses effets négatifs (Shepard et Smith, 1989).

D'autres pays semblent s'en tirer sans cette mesure (Suède, Japon...). À la lumière de leur expérience et devant les résultats concluants de la recherche américaine, il vaudrait mieux éliminer cette pratique et tenter de répondre aux

besoins des élèves par des services plus rentables. Les modèles de services en pratique aux États-Unis sont à retenir. Ils comportent plusieurs caractéristiques susceptibles d'être facilement adaptables à la structure scolaire québécoise : un système en cascade en place à peu près semblable, les mêmes catégories de personnel, des méthodes pédagogiques qui ont fait leur preuve et n'exigent pas de formation spéciale des enseignants et des classes spéciales maintenues pour les troubles d'apprentissage avec des mesures d'intégration partielle.

5.6 Les services aux élèves en difficulté dans le système scolaire australien

Le débat public entourant l'intégration des enfants handicapés amène l'Australie, comme bien d'autres pays, à réorganiser ses services scolaires spéciaux. Jusqu'à 1987, il n'y a pas de loi régissant l'intégration des élèves handicapés en Australie; même la loi générale de l'éducation ne garantit d'aucune manière la scolarisation comme un droit de l'enfant. Mais comme au Québec, les départements d'éducation de l'Australie assument de plus en plus la responsabilité d'enfants auparavant pris en charge par le ministère de la Santé. Plusieurs rapports dont «Strategies and Initiatives for Special Education» (Gow, Snow et Ward, 1987) dénoncent le manque de cadre légal comme une barrière à l'intégration. En réalité, il est rare qu'une direction refuse à un enfant l'accès à son école de quartier, mais ce refus pourrait se produire car la loi est ainsi faite que la direction générale peut décider unilatéralement de diriger un élève à l'école spéciale. Il n'y a pas de consensus général sur l'importance de l'intégration comme dans la loi québécoise ou la loi américaine.

Malgré l'absence de loi-cadre, les états australiens se sont dotés de politiques d'éducation spéciale. Dès 1984, le Tasmanian Education Department publie un règlement concernant l'éducation de tous les enfants en difficulté. Un des rapports les plus controversés sur ce sujet est le Collins Report (Gow et al., 1987) qui porte sur l'intégration dans l'état de Victoria. Ce rapport est basé sur un modèle de droits de la personne et il encourage une forte attitude pro-intégration. Ses thèmes majeurs sont une prise de décision démocratique et le transfert des élèves et des

ressources financières au système scolaire régulier. Ce rapport a cependant soulevé la critique parce qu'il impose une approche radicalement nouvelle et qu'il ne tient pas compte des structures existantes.

Quoiqu'il soit habituel que les politiques d'intégration scolaire découlent directement des arrangements législatifs, ce n'est pas le cas en Australie. En l'absence de loi, la formulation de politiques est cependant devenue cruciale et elles se développent sous la pression des parents et des enseignants. Dans plusieurs parties de l'Australie, il y a des modèles exemplaires d'intégration en opération grâce à la bonne volonté des enseignants. Leur politique est très claire au niveau de l'école mais non au niveau du système. L'Australie est donc le seul pays de notre échantillon qui semble répondre à notre modèle de fonctionnement mais en sens inverse : les services aux élèves en difficulté relèvent de politiques locales des organismes mais ne proviennent pas directement de la loi ministérielle.

L'organisation des services à l'élève en difficulté d'apprentissage s'y présente sous deux formes très différentes. La première, celle de la région de Victoria, représente un tournant en faveur de l'intégration dans la classe régulière. La deuxième, celle des autres états australiens, reconnaît toutes les options dans un continuum de services, de la classe régulière jusqu'à l'école spéciale. Quoique le modèle de continuum de services semble être flexible, il plane toujours un doute, comme au Québec, que ce modèle puisse être utilisé pour exclure des élèves de l'école régulière. D'un autre côté, le modèle d'intégration préféré à Victoria peut lui

aussi être utilisé pour refuser à des élèves l'accès à des mesures alternatives qui leur seraient plus bénéfiques (Gow, Snow et Ward, 1987). Plutôt que de fermer les écoles spéciales, on préfère les conserver comme option pour assurer aux élèves le recours à ce service privilégié (Gow, Ward, Balla et Snow, 1988). L'Australie a donc un système en cascade identique à celui du Québec.

Là où l'on réalise l'intégration d'élèves en difficulté d'apprentissage, le «mastery learning» reste la méthode en tête de liste car des études démontrent que les classes où l'intégration est la mieux réussie sont celles où l'on utilise des programmes et des méthodes structurés et où l'enseignant peut avoir recours à du personnel ressource (Hudson et Clunies-Ross, 1987).

En résumé, l'Australie présente plusieurs ressemblances avec le Québec en regard des services aux élèves. C'est le consensus national au sujet de l'intégration qui semble différent. Au niveau de l'école, la prestation des services se vit sensiblement de la même façon. Nous avons cependant récolté peu de détails sur les services parallèles à la classe régulière.

En ce qui a trait à la formation des enseignants, nous relevons une recommandation du ministère de l'Éducation de Victoria (Berge et Berge, 1988) qui s'applique au contexte québécois : les enseignants réguliers n'ont aucun entraînement les préparant à recevoir dans leur classe des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ce ministère suggère d'améliorer la situation de manière à ce que

l'enseignant régulier puisse satisfaire les besoins d'une classe hétérogène.

5.7 Les services aux élèves en difficulté dans le système scolaire allemand

Le droit à l'éducation est inscrit dans la constitution des États Fédérés de la République fédérale allemande et mis en application dans diverses lois de l'éducation. Une entente intervenue en 1972 appelée «Recommandations on the pattern of the special school system» pose des bases légales à peu près identiques pour tous les états. La loi oblige tous les enfants de six ans à fréquenter l'école. Cette école obligatoire dure en général neuf ans : les quatre ou six premières années au cours primaire et le reste au secondaire. Cette fréquentation obligatoire est suivie de trois années à l'école vocationnelle à temps partiel, une fois la semaine. Le reste de la semaine se passe en stages pratiques dans une entreprise. (Consulat allemand, 1991).

L'école est aussi obligatoire pour les handicapés jusqu'à 20 ans. La politique de tous les états exige l'intégration des enfants handicapés avec les enfants normaux. Les écoles spéciales existent encore là où elles sont jugées nécessaires. Ces écoles sont conçues selon le handicap particulier des enfants. Ainsi, on trouve des écoles pour les aveugles, les sourds, les handicapés mentaux, les handicapés physiques, les enfants avec troubles d'apprentissage, les enfants avec troubles de langage ou de comportement. Les enfants handicapés ne fréquentent pas ces écoles tout le long de leur scolarité. Les enfants admis dans les écoles pour troubles de langage par exemple ne le sont que durant le cours primaire; ceux qui présentent des troubles de comportement ne sont pas admis avant dix ans.

À partir de la septième année de scolarité, le milieu scolaire prend l'enfant en charge par le biais d'associations de jeunesse. Tout élève qui ne réussit pas dans les matières d'enseignement général sait qu'il va trouver sans tarder un domaine où le succès l'attend. Comme ne pas réussir serait manquer à la «production», toute la société est responsable. Tout élève face à l'échec est pris en charge, y compris par ses pairs. Des mesures de soutien sont réalisées dans le cadre normal et on ne pratique pas le redoublement. Il n'a pas sa raison d'être dans ce système scolaire où l'échec n'est pas dramatisé. La volonté générale est de réaliser l'homme par une éducation où travail manuel et travail intellectuel sont indissociables. Le chômage des jeunes est inconnu.

Cette volonté politique se traduit par une action dans le domaine scolaire, assurée par le système de recrutement des enseignants dont le choix se fait essentiellement sur des critères de fidélité politique. Le moral des pédagogues de ce pays est élevé et leur mission est claire. L'instituteur allemand est parfaitement rassuré quant à la méthodologie à mettre en oeuvre pour faire progresser les enfants, laquelle donne un balisage strict du parcours pédagogique. Dans l'apprentissage de la lecture par exemple, la méthode est unique, le matériel standardisé mais la différenciation est organisée pour les élèves en difficulté (Les Cahiers du Copie, 1982).

Au départ, tous les handicapés physiques et mentaux, indépendamment de la sévérité de leur handicap sont inscrits au programme régulier. Lorsque le

niveau de développement est beaucoup plus bas que celui prévu pour l'âge, l'enfant est alors dirigé vers l'école spéciale.

Différemment des autres pays, l'Allemagne conserve ses écoles spéciales pour davantage de catégories de handicaps. Ce comportement va à l'encontre de la politique québécoise d'intégration. Malgré une forte préoccupation pour la production, l'Allemagne n'a pas les même exigences académiques que le Québec. Elle assure cependant une prise en charge continuelle de l'enfant de façon concertée, avec un souci de l'encadrement. Elle oriente les élèves en difficulté vers des voies dites vocationnelles.

Le modèle allemand n'est pas transposable pour des raisons évidentes liées à la spécificité des contextes sociopolitiques. Pour ces raisons, nous ne le retiendrons pas dans les modèles recherchés par la Commission scolaire de Trois-Rivières.

5.8 Synthèse des modèles d'organisation

Après l'examen de ces différents modèles d'organisation des services aux élèves, nous relèverons les éléments les plus pertinents pour la Commission scolaire de Trois-Rivières. Rappelons-nous ses objectifs : le maintien de l'élève dans le milieu le plus normal possible, l'amélioration du service d'aide pédagogique individuelle et un enseignement plus personnalisé. Nous mentionnerons au passage quelques exemples de modes d'organisation développés au Québec.

On peut noter qu'en ce qui concerne les handicaps lourds, il existe une forte ressemblance dans les systèmes quels que soient les pays étudiés. Les classes et les écoles dites spéciales sont encore présentes.

Si l'on considère d'abord les pays nordiques, la Suède et la Norvège, il est évident qu'accueillir les élèves du cours primaire à partir de 7 ans leur épargne bien des problèmes qu'on qualifie ici de maturation de l'enfant. Cependant, cela ne correspond pas à la tendance générale au Québec : il faut au contraire accepter les enfants dès quatre ou cinq ans afin de prévenir les difficultés scolaires. Plusieurs recommandations ministérielles et celle du Conseil supérieur de l'Éducation (CSE, 1989) vont dans le sens d'un développement des approches éducatives pour les jeunes enfants. Même les syndicats, par le biais de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), recommandent au ministère de l'Éducation l'élaboration d'une véritable politique de la petite enfance (CEQ, 1992).

Nous savons cependant que ces pays économisent beaucoup d'heures d'enseignement par la suppression des examens durant le cours primaire. Tous les examens sommatifs sont remplacés par un suivi individuel. D'ailleurs, à ce sujet, l'ex-ministre de l'Éducation, M. Michel Pagé, considère que notre processus d'évaluation n'est plus adéquat. Voici ses propos : «... la démarche d'évaluation des élèves est devenue tellement longue et compliquée qu'elle prend un temps considérable de nos enseignants. Et pendant que nos enseignants font de l'évaluation, ils n'enseignent pas. Il demeure toutefois important que les élèves soient évalués correctement et qu'ils le soient de façon individuelle» (Chabot, 1991).

La CEQ, dans ses recommandations visant à augmenter le temps consacré à l'apprentissage, parle d'une diminution des évaluations visant une seule fin de contrôle (CEQ, 1992).

Peut-être que la démarche des pays comme la Suède et la Norvège serait une solution acceptable. Elle respecte les conditions émises par le ministère c'est-à-dire que régulièrement, elle permet d'établir un profil individuel de l'élève en notant son degré d'atteinte des objectifs mais elle ne nécessite pas la passation et la correction de longs examens collectifs. En établissant des programmes individuels continus, ces pays évitent aussi le redoublement d'année. Chaque année, au Québec, ces redoublements coûtent 500 millions. Pourtant, les études des 15 dernières années démontrent qu'il y a peu d'avantages à faire doubler une année à un élève (Shepard et Smith, 1989). Même le ministère de l'Éducation du Québec reconnaît que les

élèves qui ont doublé une ou plusieurs années au primaire ont davantage tendance à abandonner leurs études au secondaire (MEQ, 1992b). Le Conseil supérieur de l'Éducation dit favoriser un modèle de promotion plus souple et encourage le progrès continu sans redoublement.

Comme le redoublement ne favorise pas la récupération souhaitée, il est urgent de consacrer davantage d'énergie à la correction des difficultés scolaires, d'autant plus que ces difficultés entraînent un retard scolaire noté chez plus de 80% des décrocheurs (MEQ, 1991). On peut y arriver notamment par une amélioration des ressources en orthopédagogie et par l'adoption de modèles d'intervention plus efficaces (CEQ, 1992).

Partant de ces constatations, une commission scolaire québécoise, la Commission scolaire Baie-des-Ha!Ha! s'est définie une politique de promotion au primaire : à l'intérieur du premier cycle, la promotion est automatique. Les élèves qui éprouvent des difficultés sont quand même promus à l'année suivante et reçoivent des mesures d'appui pédagogique (rééducation, classe-ressource,...) (Ayotte, 1992). Un exemple différent nous est offert par la France. On veut y assurer la continuité des apprentissages sans répétition. Les deux cycles du cours primaire, de trois ans chacun, peuvent être allongés ou raccourcis d'une année, selon les besoins de l'élève. On ne parle pas de redoublement car les cycles sont ainsi ajustés pour éviter qu'un enfant n'ait à refaire une année identique (CEQ, 1992).

Ce sont là des expériences à retenir car elles vont dans le sens d'une récente recommandation ministérielle : revoir au primaire les pratiques de redoublement, de récupération et de soutien (MEQ, 1991).

En ce qui a trait à l'évaluation, un des outils les plus adaptés est la modification de programmation et d'évaluation de l'Ontario. Elle demeure l'élément le plus différent du système québécois et constitue vraiment un moyen de personnaliser l'enseignement pour l'élève en difficulté. Cette modification de programmation existe au Québec, mais seulement en classe spéciale. Tous nos élèves des classes régulières sont soumis aux mêmes examens. C'est pourtant un moyen à examiner de près car, en plus d'avoir un effet sur le redoublement, il permet de réduire les pressions sur l'élève en difficulté dans la classe régulière et lui crée un environnement affectif plus stable.

Autre facilité du système ontarien : la possibilité pour chaque école de profiter d'une classe spéciale transformée en classe clinique durant 50% du temps. Ce n'est pas l'intégration totale, l'enfant est encore retiré de sa classe mais il bénéficie de services orthopédagogiques plus longtemps. Au Québec, la Commission scolaire Outaouais-Hull a ouvert une trentaine de classes-ressources et a pu ainsi fermer graduellement ses classes spéciales (MEQ, 1991). Une école de la Commission scolaire Baldwin-Cartier accueille le projet PRISMES (Programme de recherche sur l'implantation d'un modèle d'enseignement systématique) et propose un modèle

organisationnel des ressources régulières et spéciales dans la classe même de l'élève, là où les difficultés se présentent. On y abolit les classes spéciales, elles sont remplacées par des classes à effectif réduit (15 à 18 élèves) dont les titulaires sont orthopédagogues. Les élèves en troubles graves d'apprentissage font exclusivement partie de ces classes. Ce projet veut montrer que l'intégration (mainstreaming) des élèves en difficulté est efficace en autant que les ressources financières et pédagogiques sont aussi intégrées. (Forget, 1981).

Souvenons-nous que la Suède et la Norvège ont aussi une moyenne de 18 élèves par classe et beaucoup de personnel spécialisé, ce qui leur laisse plus de flexibilité pour créer des groupes où on intègre des élèves en difficulté.

Ces exemples sont des alternatives aux classes spéciales et des étapes vers le «mainstreaming» où on réalise l'intégration totale des services dans la classe régulière : on ne conserve donc que quelques échelons du système en cascade. La recherche ne prétend pas que le «mainstreaming» est la meilleure façon d'organiser les services éducatifs. Cependant, ce système prévoit une programmation continue pour tous les enfants, il réduit au maximum les sorties des élèves de leur classe régulière, il permet aux spécialistes de passer la majeure partie de leur temps dans la classe régulière et il encourage les enseignants réguliers à individualiser l'enseignement (Forget, 1981).

Aux États-Unis, on préfère maintenant que l'intervention orthopéda-

gogique soit très collée à ce qui se passe dans la classe et qu'elle se déroule directement en classe. Cette méthode s'applique aussi dans plusieurs écoles au Québec. Ainsi les élèves sont vus tous les jours au lieu d'une ou deux fois par semaine (Allaire, 1991). Cette mesure rééducative est plus efficace car elle se donne au moment même où l'élève présente une difficulté.

L'orthopédagogie en classe résout plusieurs problèmes vécus dans ce service complémentaire à la Commission scolaire de Trois-Rivières. D'abord, elle facilite la coordination entre les deux enseignantes et elle réduit le problème des heures disponibles et du grand nombre d'élèves à voir; ensuite, elle représente un coût semblable car il est question d'organisation de travail plus que d'affectation de budget; elle ne nuit pas à l'intégration des matières (méthode d'enseignement utilisée à Trois-Rivières) et elle supplée temporairement au manque de formation de nos enseignants en pédagogie spécialisée.

Nos suggestions sur cette intervention orthopédagogique satisfont aussi les caractéristiques d'efficacité émises récemment à son sujet par le ministère de l'Éducation : les interventions doivent être fréquentes, correspondre aux objectifs des programmes, favoriser le transfert des apprentissages, etc... (MEQ, 1992b). Un problème persiste tout de même : l'ouverture de la classe à cette intégration de services car nos enseignantes n'ont aucune expérience en co-enseignement ou team-teaching. La culture locale peut, dans ce cas, être un obstacle au changement organisationnel.

À l'instar des européens, nos classes sont de plus en plus hétérogènes. Les élèves diffèrent tant sur le plan des habiletés individuelles que des caractéristiques socio-culturelles, celles-ci incluant la langue maternelle. Ils ont des personnalités cognitives différentes. C'est pourquoi la plupart des pays encouragent la pédagogie différenciée et offrent des programmes de formation à leur personnel. La pédagogie différenciée propose de briser l'uniformité du fonctionnement habituel de la classe en élaborant des itinéraires d'apprentissage diversifiés. Les recherches en sciences de l'éducation nous indiquent qu'il faut tenir compte des styles et des rythmes d'apprentissage (CEQ, 1992). Il faut aussi tirer profit de l'hétérogénéité d'une classe par des approches pédagogiques adaptées : le tutorat entre élèves, l'apprentissage coopératif (Allaire, 1991).

Ce besoin de formation est aussi ressenti chez les enseignantes de l'aide individuelle, personnel non spécialisé à la Commission scolaire de Trois-Rivières. Il est déplorable qu'elles possèdent peu de formation en pédagogie différenciée. En reprenant la leçon de la même manière qu'en classe, elles n'aident que l'élève qui avait besoin de répétition. Elles ne satisfont aucunement l'élève qui apprend autrement. Il y a là perte considérable de temps et de ressources et possiblement de motivation de l'élève qui, curieusement, a besoin d'aide individuelle année après année, comme si l'aide apportée ne compensait jamais le besoin.

La Commission scolaire de Trois-Rivières doit donc fournir un effort de formation professionnelle pour encourager la spécialisation de son personnel. Elle

peut s'associer au ministère qui préconise déjà diverses formules de perfectionnement des enseignants. Le moment est d'ailleurs stratégique car au Québec, d'ici un dizaine d'années, un recrutement significatif aura lieu : près des 2/3 des 60 000 enseignants québécois prendront leur retraite. Il est temps de revoir les programmes de formation.

De nouvelles pratiques éducatives se développent depuis quelques années aux États-Unis, en France et au Québec. L'accent est mis non sur les contenus mais sur une démarche applicable à n'importe quel contenu. La gestion mentale d'Antoine de la Garanderie, le répertoire de modèles cognitifs de Pierre-Paul Gagné et l'actualisation du potentiel intellectuel de Pierre Audi se veulent des méthodes qui visent à rendre l'enfant conscient de son processus d'apprentissage pour mieux le contrôler. Elles favorisent ainsi l'acquisition de compétences réelles. Toutefois, le ministère de l'Éducation mentionne dans ses recherches que ces stratégies cognitives ne seront transférables que si elles se greffent à des objectifs prévus dans les programmes d'études. De là l'importance de bien planifier la formation des enseignants et leur offrir des approches pédagogiques qui tiennent compte de leur réalité quotidienne. Il faut plutôt les amener à enrichir ce qu'ils font au lieu de leur proposer un projet qui les obligent à mettre de côté leur expérience. L'efficacité des choix pédagogiques est souvent meilleure lorsque les décisions se prennent plus près des usagers.

Ce survol de modèles d'organisation nous amène à penser que les changements à prévoir consistent moins en l'addition de nouvelles ressources que dans le changement des attitudes et des pratiques pédagogiques à l'égard de ces élèves en difficulté. Nous ne pouvons pas changer le cheminement dans notre modèle de processus : la loi du ministère de l'Éducation est là pour rester, de même que les objectifs qu'elle impose aux organismes scolaires par le biais de leurs services aux élèves. Cependant, le modèle du système en cascade peut être modifié. Les structures proposées dans notre analyse tendent à réduire le nombre d'échelons et à ne conserver que les niveaux supérieurs concernant la classe régulière. Le nouveau modèle fournit davantage de services à cette classe : on assiste donc à un enrichissement des échelons supérieurs. Ce que le système perd en spécialisation verticale, il le gagne à l'horizontale par un élargissement de la gamme de services offerts en classe régulière.

Nous sommes conscients que les pratiques pédagogiques suggérées ici ne vont pas de soi. Le respect des différences, une gestion souple, le décloisonnement des services se heurtent à la rigidité du système. Il existe aujourd'hui des éléments structurels dans les écoles qui empêchent toute souplesse dans la distribution des ressources humaines. Les façons conventionnelles de regrouper les élèves selon leur âge, leur aptitudes, ne constituent que des possibilités de regroupement pour le travail scolaire (Schlechty dans Glickman, 1992). Les solutions de rechange ne sont pas nécessairement meilleures mais elle peuvent l'être. Nous ne le saurons jamais si nous n'essayons pas. L'organisme scolaire doit manifester une certaine souplesse et favoriser l'émergence de modèles originaux tant administratifs que pédagogiques.

Les résultats de la recherche ne justifient pas qu'on mette totalement de côté l'organisation de groupes homogènes du point de vue des habiletés. Cependant, les écoles doivent envisager d'utiliser des regroupements hétérogènes, pour le travail coopératif et d'équipe et des regroupements homogènes transitoires et flexibles. Il faut intégrer les interventions complémentaires le plus possible aux activités globales de la classe et maximiser l'aide individuelle aux élèves faibles par des mesures ponctuelles plutôt que par des regroupements particuliers à long terme.

6. RECOMMANDATIONS

6. RECOMMANDATIONS

Si l'on résume l'ensemble des solutions présentées, elles vont toutes dans le sens de rapprocher l'élève en difficulté de son objet d'apprentissage et de son enseignante. Aucune ne demande un chambardement brusque des habitudes de fonctionnement scolaire. La Commission scolaire peut y aller graduellement dans leur mise en place, en limitant le nombre d'écoles impliquées au début ou en procédant par projet-pilote. Certaines mesures peuvent être précédées d'un consultation.

Nos deux premières recommandations s'adressent au niveau ministériel et en ce sens, constituent davantage des orientations que des recommandations formelles.

1. Diminuer le nombre d'élèves par classe en allant graduellement vers 20 élèves.

2. Perfectionner les enseignants en ajoutant à leur programme de formation un volet sur la pédagogie différenciée.

Les recommandations suivantes s'adressent aux gestionnaires de la Commission scolaire de Trois-Rivières.

3. Ouvrir des classes-ressources en tenant compte des critères suivants : que la classe-ressource soit ouverte à plein temps dans l'école, qu'elle puisse accueillir cinq à huit élèves à la fois, qu'elle se concentre sur une matière en particulier (à la Commission scolaire de Trois-Rivières, on a identifié des besoins surtout en français), que la personne responsable de la classe-ressource dispose de plusieurs types de pédagogies et qu'elle offre un enseignement stratégique.

4. Procéder à l'embauche de personnel en orthopédagogie. En raison du contexte économique qui commande la modération, cette recommandation s'ajuste à la première pour tenter d'atteindre graduellement un équilibre entre le personnel enseignant régulier et spécialisé.

5. Conserver les classes spéciales pour les élèves en troubles d'apprentissage graves avec des caractéristiques spécifiques affectives mais préparer lentement, avec les mesures d'appui, leur intégration au régulier par étapes.

6. Cesser la pratique du redoublement. Comme on se heurtera ici à beaucoup de résistance, mettre toutes les mesures d'appui en place avant se révélera avantageux.

7. Ouvrir la classe régulière : élargir les types d'élèves qui peuvent la fréquenter, diversifier les pédagogies qui s'y déroulent et laisser entrer une deuxième intervenante.

8. Fournir de l'information aux enseignants sur l'enseignement en équipe (team-teaching), pour attirer leur attention sur la rentabilité de cette formule pédagogique et les inciter à y adhérer, sur une base volontaire, soit pour une période d'essai, soit dans un projet-pilote dont ils assument une part de la planification.

7. CONCLUSION

7. CONCLUSION

Plus que jamais les arguments sont affûtés en matière d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les enjeux politiques des revendications sont considérables et les conséquences financières encore plus. Les dirigeants de la Commission scolaire de Trois-Rivières sont conscients que leurs décisions d'aujourd'hui assurent les assises d'une politique pour demain.

Une restructuration scolaire n'est jamais chose facile. Nous devons composer avec les politiques, les règlements de l'État, avec les structures scolaires traditionnelles, les programmes obligatoires, les pressions sociales et les restrictions économiques. L'école fait face à de vastes défis, ceux d'une société québécoise en pleine mutation : instabilité familiale, arrivée massive des immigrants, pauvreté, concurrence,... Les systèmes scolaires sont amenés à revoir les contenus des programmes et les approches pédagogiques, à la fois pour répondre aux nouvelles clientèles et aux nouveaux besoins sociaux. L'école doit assumer ces nouvelles missions sans perdre le sens de la mission éducative : assurer la réussite au plus grand nombre. Chaque élève doit disposer des mesures dont il a besoin pour garantir sa propre réussite.

Presque tous s'entendent sur la décatégorisation des enfants, la normalisation des écoles et le changement de mentalité. Ceci ne veut pas dire que

la pédagogie traditionnelle et les interventions de type cliniques ne sont plus pertinentes, mais elles sont insuffisantes. Et il s'agit davantage d'augmenter la cohérence de la pratique que de repartir sur des bases nouvelles.

Peut-être est-ce dans le mouvement de la qualité totale en éducation que nous trouverons des réponses. Cette philosophie met l'accent sur la coopération plutôt que sur la compétition; sur l'amélioration des stratégies cognitives plutôt que sur la mémorisation; sur l'évaluation formative plutôt que sommative; sur la recherche des causes des problèmes plutôt que sur l'atténuation à la pièce des symptômes. Cette formule suggère entre autre l'élimination des barrières entre les services (Desjardins, 1993). Bien sûr aucune approche miracle ne résoudra facilement les nombreuses problématiques de notre système éducatif. La qualité totale peut toutefois être un modèle conceptuel et un outil intéressant de changement.

Les gestionnaires de notre organisme scolaire ne se rangeront pas à tous nos arguments. Nous souhaitons néanmoins que les hypothèses d'organisation proposées aujourd'hui les aident à adapter leur éventail de services aux besoins de leur clientèle.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, Luc (1991), Relevons le défi de la réussite, Nouvelles CEQ, vol 12, no 2, p. 8-9.

AYOTTE, F. (1992), Éviter de faire doubler les élèves au primaire : le choix de la Commission scolaire Baie-des-Ha!Ha!, Vie pédagogique, no 80, septembre-octobre 1992, pp. 22-23.

BEAUREGARD, Y. (1981), Les politiques d'intégration dans quelques sociétés occidentales, Apprentissage et socialisation, vol 4, no 3, 1981, pp. 140-148.

BERGE, N.B., BERGE, Z.L. (1988), Integration of disabled students into regular classrooms in the United States and in Victoria, Australia, The Exceptional Child, vol 35, no 2, juillet 1988, pp. 107-117.

CEQ (1982), Donner à l'école les moyens de la réussite, Avis présenté au ministère de l'Éducation et rédigé par Jocelyn Berthelot, Dossiers Options, no 3, hiver 1992.

CHABOT, P-E, (1991), L'école des années 90, entrevue du ministre de l'Éducation, Michel Pagé, Revue RND, no 9, octobre 1991.

CHAPMAN, J.W, BOERSMA, F.J. (1980), Affective correlates of learning disabilities, 1980, Swets and Zeitlinger, Lisse.

CHARBONNEAU, L. SCOTT, J., WILSON, S. (1991), Modification de programmation, Services à l'élève, section française, 26 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE TROIS-RIVIÈRES (1988), Projet d'intégration des enseignements au 1er juillet 1989, Résumé, 28 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE TROIS-RIVIÈRES (1990), Politique générale d'aide à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, Trois-Rivières.

COMMISSION SCOLAIRE DE TROIS-RIVIÈRES (1991), États financiers 1991, Trois-Rivières.

CONSEIL DES ÉCOLES SÉPARÉES CATHOLIQUES ROMAINES S.D.G. (1992), Plan pluriannuel, programmes et services pour l'enfance en difficulté, édition française, avril 1982, Ontario.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989), Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants, Québec.

CONSULAT ALLEMAND (1991), The special school system in the federal republic of Germany, Bonn, 1991.

DAHL. M., TANGERUD, H, VISLIE, L. (1982), Integration of handicapped pupils in compulsory education in Norway, Universitetsforlaget, Oslo.

DESJARDINS, Claude (1993), La qualité totale en éducation, Nouvelles CEQ, vol 14, no 3, p. 8-9.

FORGET, J. (1981), PRIMES : Programme de recherche sur l'implantation d'un modèle d'enseignement systématique, La technologie du comportement, 1981, vol 5, pp. 73-98.

GLICKMAN, C. (1992), Feindre d'ignorer ce que nous savons, Vie pédagogique, no 80, septembre-octobre 1992, pp. 4-8.

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984), L'Ontario et l'éducation de l'enfance en difficulté, Toronto.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DES AFFAIRES INTER-GOUVERNEMENTALES (1982), Les Cahiers du Copie (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation), Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire, 1982, no 3.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1976), L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1978), L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec, 39 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979), L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action, Québec, 163 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1982), L'école, une école communautaire et responsable, Livre blanc sur la restructuration scolaire, Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988), Loi sur l'instruction publique, L.Q., chapitre 84, Éditeur officiel, 1988.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1989), La nouvelle loi sur l'instruction publique, Education express, vol 6, no hors-série, avril 1989.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1990a), L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1990b), L'éducation en 1990-1991, le point. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1990c), La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, Direction générale des programmes, Annexe 1, 37 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1991), Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, Direction de la coordination des réseaux, Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992a), Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, Direction de la coordination des réseaux, Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992b), Cadre référentiel : contexte d'intervention auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à l'école, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Québec.

GOW, L., SNOW, D., WARD, J. (1987), Contextual influences on integration in Australia, The Exceptional Child, vol 34, no 3, novembre 1987, pp. 159-171.

GOW, L. ET AL., (1988), Directions for integration in Australia, The Exceptional Child, vol 35, no 1, mars 1988, pp. 5-22.

HUDSON, A., CLUNIES-ROSS, G. (1987), A study of the integration of children with intellectual handicaps into regular schools, Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, vol 10, no 3, pp 165-177.

INSTITUT SUÉDOIS (1982), L'administration locale en Suède, Feuillet de documentation sur la Suède, Stockholm.

INSTITUT SUÉDOIS (1986), The intellectually handicapped in Sweden-new legislation, Current Sweden, no 345, avril 1986.

INSTITUT SUÉDOIS (1987), École de base et école secondaire en Suède, Feuillet de documentation sur la Suède, Stockholm.

KAUFFMAN, J.M. (1989), The regular education initiative as Reagan-Bush educa tion policy : a trickle-down theory of education of the hard-to-teach, Journal of Special Education, vol 23, no 3, pp 256-278.

MILLER, Roger et al. (1985), La direction des entreprises, concepts et applications, McGraw-Hill Editeurs, Montréal.

MINISTRY OF CHURCH AND EDUCATION (1982), Education in Norway, Oslo.

SAPON-SHEVIN, M. (1987), The National Education Reports and Special Educa tion: Implications for Students, Exceptional Children, vol 53, no 4, pp. 300-306.

SHEPARD, L.A., SMITH, M.L. (1989), Flunking grades : Research and Policies on Retention, London and New-York, the Falmer Press.

SWEDISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (1986), The Swedish School System, Information section, Stockholm.

DATE DUE
BIBLIOTHÈQUE
ENAP-MONTRÉAL

~~16 MAR 1994~~
~~13 AVR 1994~~
14 JUL 1995

Biblioteche 2978